

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

SOCIALIZAČNÍ PROCESY V PRŮBĚHU ADAPTACE DÍTĚTE
V MATEŘSKÉ ŠKOLE

SOCIALIZING PROCESSES DURING THE CHILD'S ADAPTATION IN THE
KINDERGARTEN

Vedoucí diplomové práce: PaedDr. Soňa Kotátková, Ph.D.

Autor diplomové práce: Tereza Šafránková

Studijní obor: pedagogika předškolního věku

Forma studia: kombinovaná

Diplomová práce dokončena: listopad, 2010

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne

Podpis:

Poděkování:

Zde bych chtěla poděkovat paní doktorce Koťátkové za přínosné konzultace, podnětné rady a zodpovědné vedení.

Klíčová slova

mateřská škola, adaptace, adaptační program, socializace osobnosti, sociabilita, sociální učení, fáze socializace, vnitřní faktory ovlivňující socializaci, vnější faktory ovlivňující socializaci, výchova v rodině, socializační procesy, homogenní dětská skupina

Anotace

Diplomová práce se zabývá socializačními procesy dítěte předškolního věku a to v období okolo třetího roku. První, teoretická část se zabývá socializací osobnosti globálně a vyzdvihuje význam socializace pro zdravý psychický vývoj jedince a důležitost znalosti otázky socializace pro pedagogickou praxi. Tyto poznatky dále rozvádí v kontextu na situaci, kdy dítě vstupuje do mateřské školy a pozvolna se odpoutává od rodiny a tím se dostává do nové vztahové roviny mimo rodinný kruh.

Socializaci v prostředí mateřské školy ovlivňuje mnoho vnitřních a vnějších faktorů. Na těchto faktorech záleží, zda se dítě, přicházející do nového prostředí, začlení bez jakýchkoli potíží. Pokud se potíže při začleňování do nového prostředí vyskytnou, ovlivňují tyto faktory rovněž dobu, jak dlouho tyto potíže přetrvávají a jakým způsobem se s nimi dítě vypořádá.

Vstup do mateřské školy může usnadnit Adaptační program pro rodiče s dětmi. Prostřednictvím tohoto podpůrného programu mohou děti po boku blízké osoby postupně poznat prostředí mateřské školy ještě před nástupem školní docházky.

Druhá část diplomové práce je věnována výzkumu. Zkoumá, zda Adaptační program realizovaný před vstupem do mateřské školy vstup do této instituce usnadňuje. Sleduje rozdíly v začleňování do nového prostředí u dětí, které prošly adaptačním programem realizovaným před vstupem do mateřské školy a u dětí, které tímto programem neprošly.

Key words

kindergarten, adaptation, adaptation programme, personality socialization, sociability, social learning, period of socialization, external factors affecting socialization, internal factors affecting socialization, family upbringing, socializing processes, homogenous group of kids

Abstract

The dissertation is concerned with socializing processes of pre-school children around three years of age. The first theoretical part is globally concerned with personality socialization and highlights the significance of socialization in the healthy psychical progression of human beings, as well as the importance of understanding the problems of socialization for the pedagogical profession. This knowledge is specific and generalized in a situational context when the child comes to the kindergarten for the first time and gets slowly untied from the family developing new relationships outside the family sphere.

Socialization in the kindergarten is influenced by many internal and external factors. These factors matter if the child coming to the new kindergarten environment will incorporate to this society without any complications. If any complications appear during the incorporation, internal and external factors also influence the period how long they will last and also they influence the manner how the child will manage them as well.

Adaptation programme can facilitate the entrance to the kindergarten for parents and their children. By means of this support programme, alongside the familiar person, children can gradually get acquainted with the new kindergarten environment even before the start of kindergarten attendance.

The second part of this dissertation is engaged with the research. It inspects whether the implementation of Adaptation programme makes the entrance into kindergarten easier for children who come to this institution for the first time. It studies differences in the adaptation between children who attended the Adaptation programme before entrance into the kindergarten and children who did not.

OBSAH

ÚVOD.....	8
------------------	----------

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 SOCIALIZACE OSOBNOSTI DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	10
--	-----------

1.1 Vymezení pojmu socializace osobnosti a význam znalosti procesu socializace osobnosti pro pedagogickou praxi	10
---	----

1.2 Fáze socializace a její význam pro zdravý psychický vývoj jedince	11
---	----

1.3 Sociální učení	14
--------------------------	----

2 SOCIALIZACE DÍTĚTE V PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY	17
--	-----------

2.1 Vnitřní faktory ovlivňující socializaci dítěte	17
--	----

2.1.1 Řeč a komunikační dovednosti	17
--	----

2.1.2 Potřeby	20
---------------------	----

2.1.3 Motivace	22
----------------------	----

2.1.4 Temperament	23
-------------------------	----

2.1.5 Emocionalita	27
--------------------------	----

2.1.6 Celková zralost dítěte ke vstupu do mateřské školy	30
--	----

2.2 Vnější faktory ovlivňující socializaci dítěte	31
---	----

2.2.1 Rodinný výchovný styl a jeho možný vliv na socializaci dítěte v mateřské škole	31
--	----

2.2.2 Prostředí mateřské školy	35
--------------------------------------	----

2.2.2.1 Osobnost učitelky mateřské školy	37
--	----

3 VSTUP DO MATEŘSKÉ ŠKOLY	41
--	-----------

3.1 Fáze adaptace	41
-------------------------	----

3.2 Navazování vztahů v prostředí mateřské školy	42
--	----

3.2.1 Charakter hry dětí tříletých a její význam pro socializaci v mateřské škole	45
---	----

4 ADAPTAČNÍ PROGRAM PŘED NÁSTUPEM ŠKOLNÍ DOCHÁZKY	47
--	-----------

4.1 Cíle a úkoly adaptačního programu	47
---	----

4.2 Komu je adaptační program určen – a co mu nabízí	47
--	----

4.3 Ukázka vybraného setkání adaptačního programu	48
---	----

II. PRAKTICKÁ ČÁST

ÚVOD K PRAKTICKÉ ČÁSTI.....	50
------------------------------------	-----------

5 CÍLE VÝZKUMNÉ ČÁSTI I.....	51
-------------------------------------	-----------

5.1 Hypotézy k výzkumné části I	51
---------------------------------------	----

6 CÍLE VÝZKUMNÉ ČÁSTI II.....	51
--------------------------------------	-----------

6.1 Hypotézy k výzkumné části II	51
--	----

7 VÝZKUM.....	52
----------------------	-----------

7.1 Výzkumné metody	52
---------------------------	----

7.2 Analýza dvou sledovaných dětských skupin A i B	52
--	----

7.2.1 Skupina A - děti, které prošly AP 1 a následně AP 2	52
---	----

7.2.1.1 Co nového rodičům a dětem přinesl AP 1 a jak se návštěvami AP 1 změnilo chování dítěte a život v jeho rodině	55
7.2.2 Skupina B - děti, které neprošly AP 1 a nastoupily v září 2009	56
7.3 Realizace pozorování.....	59
7.3.1 Oblasti, které se staly předmětem pozorování socializačních procesů.....	59
7.3.2 Způsob vedení záznamů v průběhu pozorování	59
7.3.2.1 Jednotlivé oblasti pozorování	60
8 ANALÝZA VÝSLEDKŮ	63
8.1 Socializační procesy sledované u jednotlivých dětí v průběhu AP 1 a následně u stejných dětí v průběhu AP 2.....	63
8.2 Socializační procesy sledované u jednotlivých dětí, které neprošly AP 1, v průběhu AP 2	88
9 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ POZOROVÁNÍ A OBJASNĚNÍ HYPOTÉZ	103
9.1 Skupina A	103
9.1.1 Shrnutí výsledků pozorování skupiny A v AP 1 a následně v AP 2.....	103
9.1.2 Objasnění hypotéz souvisejících se skupinou A v AP 1 a následně v AP 2	105
9.2 Skupina B	107
9.2.1 Shrnutí výsledků pozorování skupiny B v AP 2 a porovnání se skupinou A	107
9.2.2 Objasnění hypotéz souvisejících se skupinou A i B v AP 2	109
10 DISKUZE.....	111
11 ZÁVĚR	112
SEZNAM POUŽITÉ A CITOVANÉ LITERATURY	115
SEZNAM PŘÍLOH.....	117

Úvod

Tématem této diplomové práce jsou *socializační procesy v průběhu adaptace dítěte v mateřské škole*. Hlavní inspirací k výběru tématu mi byla nejmladší skupina dětí předškolního věku, tedy v období kolem třetího roku, se kterou opakovaně pracuji již několik let.

Vstup do mateřské školy je důležitým předělem v životě dítěte. Každé dítě je však jiné a zrovna tak je pro každé dítě odlišné i přijímání nových rolí spojených se vstupem do mateřské školy. Stát se dítětem, které již „chodí do školky“, znamená dokázat přijmout zcela neznámé prostředí, přijmout novou autoritu, která mu dává jiná pravidla a řád, než na které bylo doposud zvyklé. Dále to znamená stát se součástí početnější skupiny vrstevníků, kdy dítě zjišťuje, že jeho potřeby musí ustoupit potřebám dalších. Zvládne-li dítě tyto úkoly úspěšně, závisí na mnoha skutečnostech. Zde se naskytá otázka, jaký vliv na způsob zvládnutí těchto zátěžových situací budou mít vrozené předpoklady dítěte a jak dítě ovlivňuje okolí, kterým je obklopeno.

Nejčastějším důvodem, který vede rodiče k časnému přihlášení svého dítěte do mateřské školy, bývá finanční zabezpečení rodiny a s tím spojený brzký nástup matky do zaměstnání po rodičovské dovolené. Školní legislativa tuto situaci zastřešuje zněním zákona č. 561/2004 Sb.: „*Předškolní vzdělávání se organizuje pro děti ve věku zpravidla od tří do šesti let.*“ (školský zákon, Předškolní vzdělávání, § 34, Organizace předškolního vzdělávání, odst. 1) To tedy nevylučuje, že mateřská škola může přijmout i děti mladší než tříleté. Potřeby zákonných zástupců se však mnohdy neshodují s potřebami dítěte. Již mnohokrát jsem se setkala s názorem, že tříleté dítě již „musí být nastartované“ pro vstup do mateřské školy. Mé vlastní zkušenosti z práce s touto věkovou skupinou se však s touto domněnkou zcela neshodují. Mnoho dětí ve věku okolo tří let není ještě zcela schopných se odpoutat od rodičů na delší dobu, a proto pobyt v novém prostředí může být pro dítě velmi stresující.

Z důvodů ulehčit nově přihlášeným dětem přechod z rodiny do mateřské školy a lépe je na tuto situaci připravit, jsem se rozhodla realizovat Adaptační program pro rodiče s dětmi, který předchází vstupu do mateřské školy. Tento program si vzal za úkol umožnit dětem pozvolnou adaptaci na prostředí mateřské školy po boku blízké osoby ještě před zahájením nového školního roku a začít tak s postupným uvolňováním pout k

rodičům s malým předstihem. Některé přijaté děti se však tohoto programu neúčastnily, což se stalo podnětem ke zkoumání, zda se děti, které prošly Adaptačním programem realizovaným před vstupem do mateřské školy, projevují jako sociálně zdatnější, na rozdíl od dětí, které tímto programem neprošly. Tento problém se stal hlavním záměrem mého výzkumu.

Cílem této práce je hlouběji proniknout do problematiky socializace osobnosti dítěte v předškolním věku, vybrat a ověřovat socializační procesy, kterými dítě prochází v období přechodu z rodiny do mateřské školy kolem třetího roku. Dále pak zjistit sociální procesy u dětí v případě Adaptačního programu koncipovaného před nástupem dítěte do mateřské školy, ve kterém je přítomen někdo z rodičů. Na počátku školního roku porovnat adaptaci dětí, které prošly Adaptačním programem a dětí, které nebyly předem na prostředí mateřské školy zvykány.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Socializace osobnosti dítěte v předškolním věku

Ačkoli je dítě tou nejkřehčí osobností z celého lidstva, právě na něj jsou ze strany dospělých vynakládány velké požadavky. Tím nejzákladnějším a nejdůležitějším požadavkem společnosti je, aby se stalo slušným člověkem, který bude žít v souladu s normami dané společnosti a pokud možno, bude společnosti ku prospěchu. Zda-li se tento úkol dítěti podaří naplnit, záleží na jeho správné socializaci, za kterou je zodpovědné jeho okolí.

V této kapitole jsou vymezeny a popsány základní pojmy týkající se socializace dítěte v předškolním věku. Připomeneme si zde, jakým způsobem se dítě začleňuje do společnosti, která jej obklopuje, tedy nejprve v rámci těch nejbližších a jeho postupnou expanzi do okolního světa.

1.1 Vymezení pojmu socializace osobnosti a význam znalosti procesu socializace osobnosti pro pedagogickou praxi

Problematiku socializace osobnosti zkoumá především obor sociologie, přesněji sociologie malých skupin, tzv. mikrosociologie, která se zaměřuje na zkoumání skupin osob jako celků, a obor sociální psychologie, jež se více orientuje na jedince ve skupině, jeho postoje ke skupině, jeho interakce s ostatními členy skupiny apod. (Langmeier, Kňourková, 1984)

V naší zemi se socializací osobnosti po dlouhá léta velmi podrobně zabývá významný sociální a pedagogický psycholog, prof. PhDr. Zdeněk Helus, DrSc., který tento termín definuje jako: „... *proces utváření a vývoje osobnosti působením sociálních vlivů a jejích vlastních aktivit, kterými na tyto sociální vlivy odpovídá: vyrovnává se s nimi, podléhá jim, či je tvořivě zvládá.*“ (Helus, 2004, str. 172). To znamená, že v procesu své socializace člověk přijímá za vlastní určité zásady, hodnoty, způsoby chování, postoje a názory, které přísluší společnosti, v níž se vyvíjí.

Vágnerová (2004) popisuje socializaci jako celoživotní proces utváření a vývoje člověka ve společenskou bytost, který probíhá ve vzájemné interakci jedince a

společnosti. Výsledkem tohoto procesu je rozvoj specificky lidských vlastností a kompetencí, ale i schopnost jejich regulace v závislosti na pravidlech této společnosti a modifikace na základě aktuální situace.

Proces socializace, který podle Čápa, Mareše (2001) začíná v rodině, a to nejen jednosměrným působením společnosti na jedince, je vzájemný styk lidí, v němž jeden ovlivňuje druhého a naopak.

Podle Langmeiera, Krejčířové (1989) socializace probíhá po celý život člověka, a to ve sledu rozmanitých interakcí jedince s druhými lidmi.

Pro pedagogickou praxi je znalost otázky socializace osobnosti velmi důležitá. Pedagog seznámený s problematikou socializace snáze rozumí dítěti, které prvně přichází do mateřské školy. Chápe těžkosti, kterými dítě v neznámém prostředí prochází a dokáže mu pomoci tyto těžkosti překonat. Pokud je obeznámen s jeho předchozími sociálními zkušenostmi, které jsou snadno zjistitelné např. formou rozhovorů s rodiči, krátkým dotazníkem, někdy stačí jen dítě chvíli pozorovat, může snáze a rychleji najít cestu k usnadnění další socializace na půdě mateřské školy. (Helus, 2007)

1.2 Fáze socializace a její význam pro zdravý psychický vývoj jedince

Langmeier a Krejčířová (1989) zmiňují socializaci jako socializační proces, který zahrnuje tři vývojové aspekty:

1. „*Vývoj **sociální reaktivity**, tj. vývoj bohatě diferencovaných emočních vztahů k lidem v bližším i vzdálenějším společenském okolí.*“ (Langmeier, Krejčířová, 1989, str. 90)

Tím je míněn vývoj, který probíhá plynule od narození. V předškolním období dítěte jsou rozvíjeny vztahy na různých úrovních. Zpočátku je dítě orientováno na vztahy v rodině – rodiče, sourozenci a širší příbuzenstvo. Postupně se dítě začíná orientovat na vztahy mimo rodinu – s vrstevníky a cizími dospělými, to mu dává možnost procvičování sociální reaktivity, možnost diferenciací a vytváření kvality vztahů vyšší úrovně. (Šulová, 2010)

2. „*Vývoj **sociálních kontrol** a hodnotových orientací. Jde především o vývoj norem, které si jedinec postupně vytváří na základě příkazů a zákazů udělovaných mocnými dospělými a které pak přijímá za své. Ty pak jeho*

individuální chování usměrňují do mezí určených společností tak, aby byla společnost jako celek chráněna.“ (Langmeier, Krejčířová, 1989, str. 90)

Dochází k přijímání norem společensky žádoucího chování. Jedná se o postupný proces a ke zvnitřňování sociálních norem dítě dospívá s dosažením třetího roku. Ve vývoji sociálních kontrol jsou velké individuální rozdíly. Záleží především na rodinném prostředí, ve kterém dítě vyrůstá a způsobu výchovy v něm uplatňovaném. (Šulová, 2010)

3. *„Osvojení **sociálních rolí**, tj. takových vzorců chování a postojů, které jsou od jedince očekávány ostatními členy společnosti, a to vzhledem k jeho věku, pohlaví, společenskému postavení apod.*“ (Langmeier, Krejčířová, 1989, str. 90)

Toto je další významná rovina, která se děje uvnitř i vně rodiny. Uvnitř rodiny dítě odpozoruje chování typické pro příslušné role, které dále v různých obměnách uplatňuje i mimo rodinu. (Šulová, 2010)

Také Čáp a Mareš (2001) socializaci dítěte člení do tří etap:

1. etapa, ve které se dítě ztotožňuje s matkou, jejímž prostřednictvím nachází stabilitu vztahů ve společnosti;
2. etapa, ve které se dítě pokouší o nezávislost a snaží se najít své místo v síti sociálních vztahů; zde se také vytváří základ vlastností jedince a jeho hodnot;
3. etapa, ve které dochází k postupnému uvolňování pout k blízkým osobám a v níž se dítě začleňuje do širších sociálních vztahů a systému sociálních rolí mimo rodinu.

Podle Heluse (2001) je pro socializaci osobnosti podstatné:

1. *„začleňování do mezilidských vztahů, zejména těch, v nichž jedinec nachází své místo (postavení, roli, uplatnění, jistotu a bezpečí, atd.);*
2. *zapojování do společných činností, zejména těch, v nichž jedinec spolu s druhými realizuje vzájemnou pospolitost, vytváří produkty, dosahuje výkony, zlepšuje životní podmínky, zajišťuje budoucnost;*
3. *integrování do společensko-kulturních poměrů, to znamená především do pospolitosti těch, kteří sdílí určité hodnoty/cíle, respektují určité normy/zásady a uchovávají určité konvence/zvyklosti.*

Takto chápaná socializace je socializací osobnosti v tom smyslu slova, že se týká člověka v jeho celistvosti – to znamená úhrnu jeho vlastností i směřování jeho životní cesty. Ovlivňuje zásadním způsobem nejenom jeho psychiku, ale promítá se i do jeho tělesnosti. Ovlivňuje utváření jeho individuálního svérázu, ale také tento svéráz propojuje s tím, co je společné lidem, k nimž přináleží/ kteří přináleží k němu.“ (Helus, 2001, str. 70)

K socializaci osobnosti veškeré prameny přistupují jako k celoživotnímu procesu a zkoumají ji v jednotlivých vývojových obdobích jedince. Její podstatu, tedy vůbec uskutečnitelnost socializace, shledávají jako možnou pouze v interakci s druhými lidmi, protože bez začlenění do společnosti se zdravý jedinec není schopen vyvíjet jako lidská bytost. Je známo mnoho případů, kdy dítě vyrůstalo v izolaci od lidí a jaký negativní dopad tato izolace měla na jeho zdravý psychický vývoj.

Na případu dvanáctiletého Viktora z Aveyronu (Shattuck, 1980) je velmi dobře ukázáno, jak chlapec, který vyrůstal v lese bez vlivu lidské společnosti na jeho osobnost, vykazoval dlouho po zpětném začlenění do společnosti zvířecí chování a po dlouhou dobu jeho hospitalizace v různých zařízeních si nebyl schopen osvojit běžné lidské návyky a dovednosti, učil se lidské řeči. (In Helus 2007)

Tento příklad rovněž dokazuje, jak se zmiňuje Vágnerová (2005) a s jejímž názorem se plně ztotožňuji, že i když se socializace uskutečňuje po celý život, největší intenzity a významu nabývá v dětství. V tomto období se totiž rozvíjejí základní vlastnosti osobnosti, vzorce chování a postoje, které pak jedinec využívá po celý život. Helus se k tomuto faktu vyjadřuje: *„Označujeme-li člověka jako sociální bytost, máme tím na mysli především to, že jeho nejcharakterističtější vlastnosti vznikají až v důsledku jeho začleňování do kultury určitého lidského společenství, do mezilidských vztahů a společenských činností.“* „...bez začlenění do dynamiky a struktury společenskokulturního prostředí by se člověk nikdy nedobral ničeho z toho, co jej specifikuje: řeči, uměleckého výrazu a vůbec vztahu k umění, kulturních dovedností a návyků v nejširším smyslu slova, pracovních činností, konvencí zajišťujících plynulý běh individuálního i společenského života, specificky lidských forem vztahu k druhým i k sobě samotnému apod.“ (Helus, 1973, str. 9)

V závěru této kapitoly je nutno podotknout, že pokud jedinec neprojde procesem socializace, zůstává v něm mnoho nevyužito. Např. se nerozvinou řečové schopnosti, jedinec není schopen osvojit si běžné kulturní zvyklosti a zůstává tak na úrovni primitivní bytosti, dále se u něj nerozvinou individuální dispozice. Pokud neprojdeme socializací, nejsme schopni si uvědomit sebe sama.

1.3 Sociální učení

„Sociální učení je předpokladem k porozumění různým projevům lidského chování, ale i k osvojení žádoucích způsobů chování. Do této kategorie patří osvojování komunikačních dovedností, postojů, hodnot a norem chování, sociálních rolí a z toho vyplývajících požadovaných způsobů jednání.“ (Vágnerová, 2004, str. 86) *„Socializace je založena na celoživotním sociálním učení, vyplývajícím z kontaktu s lidskou společností.“* (Vágnerová, 2004, str. 273) Charakteristickými znaky socializace předškolního dítěte je postupné osamostatňování se a nacházení vlastního místa ve společnosti druhých lidí. V tomto období si jedinec osvojuje lidské formy chování a jednání, čímž se integruje do společnosti – socializuje se.

Podle Heluse (2004) probíhá sociální učení v situacích vzájemného styku mezi lidmi a je základní hybnou silou socializace dítěte. Díky sociálnímu učení osobnost nabývá schopnosti začleňovat se mezi lidi, vycházet s nimi a předcházet konfliktům, které pokud vzniknou, dovede řešit. Také nabývá schopnosti zvládat své role, uplatňovat se ve společnosti a spolupracovat s ostatními.

Kotásková uvádí, že *„během sociálního učení se utváří celý komplex schopností nazývaných jako: přijetí role, percepce role, hraní role, empatie, percepce osob apod. Dítě je postupně s to poznat, porozumět, analyzovat ty kontexty chování druhých, které nemusí být v řeči a v chování přímo vyjádřeny – např. záměry, názory, emoce, navíc související s jejich rolemi.“* (Kotásková, 1987, str. 31)

Podle Nakonečného (1998) musí dítě v rámci socializace zvládnout následující úkoly:

1. **osvojit si základní kulturní návyky**, kdy se dítě učí hygienickým návykům a samostatnosti v oblékání, kultuře stolování, zásadám slušného chování, jako např. poprosit, poděkovat, pozdravit;
2. **užívat předměty běžné denní potřeby přiměřeně jejich funkci**, tj. jako účel-ných nástrojů, což do značné míry souvisí s osvojováním kulturních návyků;
3. **osvojit si mateřský jazyk a další formy sociální komunikace**;
4. **osvojit si základní poznatky o přírodě a společnosti a základní časoprostoro-vé orientace**;
5. **osvojit si sociální role přiměřené věku a pohlaví**;
6. **orientovat se v základních společenských normách a hodnotách** (co je sprá-vné nebo nesprávné, tj. co se smí nebo nesmí, co je hezké a co ošklivé, pravdivé a nepravdivé, spravedlivé a nespravedlivé atd.);
7. **postupný vývoj sebekontroly a volní regulace chování**, přechod od přirozené-ho dětského egoismu k základům prosociálního jednání.

Tomu všemu se dítě nejintenzivněji učí mezi třetím a šestým rokem, kdy je podrobováno stále většímu sociálnímu tlaku ze strany dospělých. Očekává se od něj, že se svým chováním pomalu začne přibližovat chování dospělých. A protože v předškolním věku dítěte je proces socializace nejvíce ovlivňován právě blízkým okolím, přejímá dítě chování a postoje, které spatřuje u svých rodičů a usměřuje tak své jednání stejným způsobem. Helus (1973) uvádí, že dítě se socializuje přihlížením ke všem činnostem a zábavám dospělých. Nejpřirozeněji se tedy dítě učí napodobováním chování a jednání dospělých, které miluje a na nichž je závislé. Vágnerová (2003) hovoří o velkém významu tohoto učení právě v dětství, v době socializačního vývoje, kdy se dítě učí rozumět chování lidí ve svém okolí, které potom napodobuje.

Učení napodobou, jak popisuje Helus (2004), může probíhat čtyřmi způsoby:

1. **Regresivní napodobování**, kdy se tříleté, ale i starší dítě začne chovat pod svou věkovou úroveň. Stává se, že starší dítě napodobuje chování mladšího sourozence, protože má pocit, že přestává být středem pozornosti rodičů a má silnou potřebu tuto pozornost opětovně získat.
2. **Závislé připodobňování**, je napodobování někoho staršího, který se stává pro

malé dítě vzorem. Nejčastěji to bývá starší sourozenec, který je samostatnější a svým chováním získává uznání rodičů. Mladší dítě se pak snaží napodobit vystupování staršího, aby bylo také chváleno. Rodiče vyvinuté úsilí dítěte samozřejmě oceňují, brzdí v něm však schopnost vyvíjet snahu pro vlastní řešení problémů.

3. **Odreagovávající napodobování**, autor užívá tohoto označení podle A. Bandury (1977), který ve svých experimentech sledoval chování dětí, kterým bylo bráněno v uspokojení nějaké potřeby, např. hrát si s lákavou hračkou. Toto dítě je vystaveno frustraci, a pokud má možnost sledovat např. televizní postavu, která se v určitých situacích chová agresivně, má sklony toto agresivní chování napodobovat, čímž odreagovává své napětí způsobené neuspokojenou potřebou.
4. **Kompenzační napodobování**, které se projevuje napodobováním osob úspěšných, z důvodu pocitů své vlastní méněcennosti.

I když se může zdát, že v předškolním věku se toto chování nevyskytuje a že je záležitostí ryze dětí mladšího a staršího školního věku, ve skutečnosti si již děti mateřských škol vybírají oblečení s motivem svých televizních idolů (např. panenka Barbie, Sněhurka, mořská víla Ariel nebo Spiderman).

2 Socializace dítěte v prostředí mateřské školy

Druhá kapitola této diplomové práce se bude zabývat socializací dítěte v období, kdy se postupně začíná uvolňovat z pout k blízkým osobám a vstupuje do světa širších sociálních vztahů. Pro mnohé děti bývá tato situace zcela nová a její zvládnutí je leckdy velmi obtížné. Jak se dítěti podaří v této těžké životní zkoušce obstát, je ovlivněno mnoha vnitřními a vnějšími faktory, které se odrážejí v jeho chování.

V následujících dvou podkapitolách se budu snažit popsat, které vnitřní a vnější faktory na dítě působí a jak jej ovlivňují.

2.1 Vnitřní faktory ovlivňující socializaci dítěte

Mezi vnitřní faktory, které hrají velkou roli v socializaci dítěte v mateřské škole, zahrnuji ty faktory, které se mé v praxi ukazují jako nejvíce ovlivňující průběh socializace. Těmto faktorům se budu věnovat v následujících podkapitolách.

2.1.1 Řeč a komunikační dovednosti

V období mezi třetím a šestým rokem dochází, jak uvádí Šulová (2010) ke zkvalitňování řečových dovedností. V tomto období sehrává řeč významnou roli při procesu začleňování dítěte do skupiny, tedy do sociální skupiny dané třídy v mateřské škole. Jazyk jako zásadní prvek v socializaci jedince vyzdvihuje také Vágnerová (2004), která udává, že „*osvojení jazyka jako specifického komunikačního prostředku je jednoznačně výsledkem sociálního učení. Pomocí řeči lze zakódovat a uchovat rozličné informace, a zároveň je sdělit kterémukoli jinému členu této společnosti. Jazyk lze považovat za výsledek i předpoklad socializace, nelze si jej osvojit jinak než v sociální interakci.*“ (Vágnerová, 2004, str. 275)

Do tří let dítěte je řeč převážně rozvíjena v rámci prvotní socializace v rodině. Předpokládejme, že dítě, které prvně vstupuje do nového prostředí mateřské školy, bylo doposud zvyklé komunikovat pouze s dospělým, nebo se starším - šikovnějším a samostatnějším sourozencem v úzkém rodinném kruhu. V rámci rodiny většinou existuje specifický dorozumivací styl, kterým hovoří všichni zúčastnění. Pro tříleté dítě je velmi snadné v takovém prostředí dosáhnout požadovaného. I když dítě disponuje

vlastní specifickou mluvou, plnou překroucenin a neologismů, jeho řeč je členům rodiny dobře srozumitelná.

Vstupem do mateřské školy se však dítě dostává do prostředí, kde jeho způsobu mluvy nemusí zpočátku všichni rozumět. V nové skupině, do které dítě přichází, má totiž každý člen svůj osobitý slovník. Slovní zásoba obou učitelek a ostatních dětí může být jiná, než na kterou je zvyklé z rodiny - dítěti hůře srozumitelná. Dítě se ocitá v situaci, kdy je nuceno vyhledat, pokud nechce zůstat v pozadí dění, nové způsoby komunikace s okolím. Tak se v novém prostředí postupně začíná prosazovat způsobem, který je ostatním srozumitelný, kdy je okolím správně pochopeno - přijato.

Takové jednání vyplývá z vnitřní motivace komunikovat, která podle Vágnerové (2004) může vycházet z různých potřeb.

1. „*Potřeba komunikovat je jednou ze základních potřeb člověka, je součástí **potřeby sociálního kontaktu**. Komunikace odráží vztahy mezi lidmi a může je zároveň také nějak ovlivňovat. Působí na vztah jedince ke skupině a podporuje jeho identifikaci s tímto společenstvím.*
2. *Komunikace uspokojuje **potřebu orientace**, jejímž prostřednictvím získáme různé informace, které přispívají k porozumění okolnímu světu, zejména sociálnímu, jeho předvídatelnosti, a tím usnadňuje i adaptaci na jeho podmínky.*
3. *Motivace komunikovat může vycházet i z **potřeby sebepotvrzení**, resp. sebeuplatnění. V tomto procesu si člověk může potvrdit své vlastnosti a kompetence, jejich hodnotu i svou vlastní identitu. Může se v rámci tohoto procesu prosadit, získat pozornost a respekt (ale někdy tomu může být i naopak).*
4. *Prostřednictvím komunikace člověk **potvrzuje svou konformitu** k sociálním požadavkům tím, že komunikuje v souladu se svou rolí, svým sociálním postavením i platnými normami.“ (Vágnerová, 2004, str. 297-298)*

Z hlediska komunikace je pro vstup dítěte do mateřské školy rovněž důležité, aby umělo přijmout roli komunikačního partnera a naučilo se v ní adekvátně reagovat. Na chování tříletých dětí docházejících do mateřské školy teprve krátce jsem upozorovala, že tato role prochází vzhledem k postupnému zadaptování na nové prostředí určitým vývojem. Zpočátku dítě pouze pozoruje nové prostředí, mnohdy s nikým nehovoří. V další fázi začíná samo navazovat krátké rozhovory – nejčastěji

s učitelkou, ta zde zastává jakousi zástupnou roli blízké osoby a v konečné fázi již dítě dokáže přiměřeně komunikovat v dané situaci i mezi svými vrstevníky. V jaké míře je dítě schopno navazovat rozhovory však také souvisí s kvalitou vyjadřovacích schopností dítěte, které vede k sebevědomému projevu.

Rozvoj řeči závisí na úrovni sluchového, zrakového vnímání a na výkonnosti mluvidel dítěte. Mimoto rozvoj řeči také závisí na duševních vlastnostech a schopnostech dítěte, které dále ovlivňují rozvoj poznávání. Šulová (2010) hovoří o tom, že „...s rozvojem řeči souvisí růst poznatků a zkušeností, které nemusí být vázány na bezprostřední vlastní zkušenost, ale na čtený text, verbální popis obrázků, rozvoj představivosti takto stimulované.“ (Šulová, 2010, str. 70) K rozšiřování slovní zásoby přispívají nejen činnosti literární, ale také výtvarné, hudební a dokonce i pohybové, ve kterých se dítě setkává se zcela novým slovníkem, typickým pro danou práci. Např. při výtvarných činnostech se dítě setkává s pojmenováním barev a výtvarného náčiní a materiálu; v hudebních činnostech je obohacováno neznámými texty dětských písní; v pohybových činnostech pak názvy sportovního nářadí, náčiní a pojmenováním různých poloh a pohybů.

V mateřské škole je tedy kognitivní složka řeči rozvíjena při různých vzdělávacích činnostech v průběhu celého dne. Nejedná se však pouze o rozvoj řízený, ale svoji důležitou roli zde také hraje spontánní řečový rozvoj dítěte. To se pak rozvíjí vlastní aktivitou, kdy je nuceno reagovat na neustálé otázky ze strany svého okolí, týkající se běžných životních situací, vlastních pocitů dítěte nebo např. rodinných stavů.

Pro tříleté dítě je rovněž typická tzv. egocentrická řeč, kterou lze podle Říčana (1989) popsat jako rozhovor, kdy se odpovědi zcela neslučují s otázkami. Např. na otázku položenou chlapečkovi: „Ty máš ale pěkné auto, kdo Ti ho koupil?“ Chlapec odpovídá: „Já pojedu na prázdniny k babičce Míle.“ V tomto případě zřejmě nové auto pro dítě nic neznamena, více jej naplňuje pocit blízkého setkání s prarodiči, na které se velmi těší.

Občas se při nástupu dětí do mateřské školy mohou vyskytnout poruchy komunikace v podobě mluvního negativismu neboli elektivního mutismu¹. Tento stav,

¹ „Elektivní mutismus (z lat. *eligere* – vybírat si, *mutus* – němý) je charakterizován tím, že dítě dočasně nemluví, neboli ztrácí řeč jen za určitých okolností a situací. Jde tu o „výběrové“ nemluvení, dítě si vybírá (nevědomky), s kým promluví.“ (Sovák, 1984, str. 134)

pokud se nejedná o vážnější poruchu, většinou netrvá u daných dětí déle než po dobu 1 týdne adaptace v mateřské škole. Takové potíže se mohou vyskytnout u dětí, které dosud neměly dostatek příležitostí ke komunikaci s lidmi mimo rodinný kruh, čímž se u nich projevuje výrazná sociální otažítost.

2.1.2 Potřeby

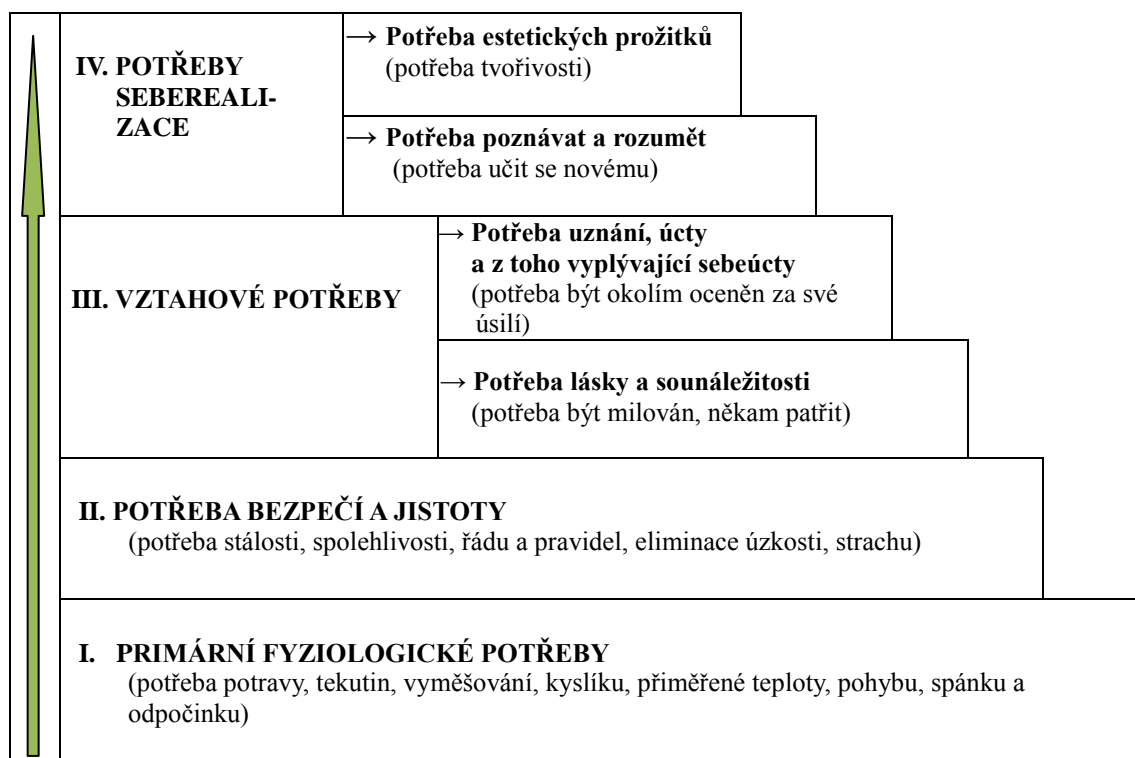
Dnešní vyspělá společnost se velmi důkladně zabývá péčí o děti, ať už po stránce zdravotní, sociální či vzdělávací. Pole působnosti, do kterého dítě vrůstá, je polem nespočetných možností. Na druhou stranu je v současné době na rodinu s dětmi kladen velký ekonomický tlak. Materiální zabezpečení rodiny je nelehký úkol obou rodičů, kteří jsou nuceni své potomky vložit do rukou institucionální výchovy velmi časně, což je mnohdy v rozporu právě s potřebami toho nejdůležitějšího – dítěte.

Mateřská škola se vedle rodiny stává nejdůležitějším prostředím v životě dítěte, protože zde tráví většinu dne. Respekt k přirozeným lidským potřebám by proto měl být stěžejním postojem v přístupu mateřské školy k dítěti, ale také k jeho rodičům. Mateřská škola musí reagovat na měnící se podmínky současné rodiny, kterou charakterizuje menší soudržnost a uspěchaný způsob života. Jako kompenzace rodiny je však mateřská škola v současné době velmi znevýhodněna přeplněností tříd svými svěřenci, což ji staví před nelehký úkol uspokojování potřeb všech dětí rovnoměrně. Zde velmi záleží na kvalitě práce učitelek mateřské školy, vyžaduje určitou volnost, profesionální nadhled, tvůrčí přístup, improvizaci a pružnost.

V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání je kladen důraz na akceptaci individuálních potřeb dítěte. *„Předškolní vzdělávání se maximálně přizpůsobuje vývojovým, fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí této věkové skupiny a dbá, aby tato vývojová specifika byla při vzdělávání dětí v plné míře respektována. Předškolní vzdělávání by proto mělo nabízet vhodné vzdělávací prostředí, pro dítě vstřícné, podnětné, zajímavé a obsahově bohaté, v němž se dítě může cítit bezpečně, radostně a spokojeně, a které mu zajišťuje možnost projevovat se, bavit a zaměstnávat přirozeným dětským způsobem.“* (RVP, 2004, str. 8) Uspokojování základních lidských potřeb v přístupu k dítěti je stěžejní podmínkou naplňování tohoto závazného dokumentu.

Připomeňme si krátce, které základní lidské potřeby máme na mysli. Hierarchii základních psychických potřeb podle A. Maslowa, jak je uvádí Vágnerová (2003), můžeme znázornit jako schody, po kterých je možné stoupat. „*Vyšší potřeby se objevují teprve tehdy, jestliže jsou alespoň do určité míry, uspokojeny základní potřeby.*“ (Vágnerová, 2003, str. 66)

Obrázek č. 1: Hierarchie základních psychických potřeb podle A. Maslowa.



Pro nejmladší věkovou skupinu v homogenní třídě je v období adaptace na mateřskou školu nejdůležitější uspokojení především prvních třech stupňů zmiňovaných potřeb. Helus (2004) se zmiňuje o tom, že se dítě svým osobnostním růstem postupně vymaňuje z vázanosti na potřeby nižší – biologicko-psychologické, jejichž uspokojením dítě postupně směřuje k potřebám vyšším, které jsou spjaté s jeho společenským začleněním.

Mateřská škola zajišťuje uspokojení **základních fyziologických potřeb** svým důmyslně uspořádaným prostředím, které dítěti poskytuje příjem potravy a tekutin, střídání aktivity a odpočinku, zajišťuje uspokojení potřeby spánku a respektuje osobní tempo dítěte. Rytmus života v mateřské škole musí být spojen s pevným řádem a

jasnými pravidly, které omezují pocit nejistoty, úzkosti a strachu z neznámého, čímž je uspokojována **potřeba bezpečí a jistoty**. Dalším důležitým úkolem učitelek mateřské školy je zamezit vzniku negativních citových prožitků dětí a zajistit dětem vztahově otevřené a čitelné prostředí, ve kterém dítě bude ostatními přijímáno a nalezne zde své útočiště. V takovém prostředí potom dochází k uspokojení **potřeb lásky a sounáležitosti**.

2.1.3 Motivace

„Motivy jsou faktory, které aktivizují lidské chování, zaměřují se na určitý cíl a v tomto směru je udržují po určitou dobu. Takto navozené jednání směřuje k uspokojení určité potřeby.“ (Vágnerová, 2004, str. 168)

Podle Heluse (2004) jsou potřeby základním vnitřním činitelem zaměřenosti osobnosti. Vnitřní potřeby však nestojí osamoceně, ale jsou propojovány s vnějšími popudy – stimuly. Osobnost tedy jedná vždy ve vztahu vnitřních potřeb a vnějších stimulů - incentiv, což je označováno termínem **motivace**.

*„V případě, že motiv určují rozhodujícím způsobem potřeby, hovoříme o **vnitřní motivaci**; v případě, že jsou rozhodující incentive, hovoříme o **vnější motivaci**. Toto rozlišení je pro vývoj osobnosti nesmírně důležité. Jedinec, jenž má silně vyvinutou poznávací potřebu (tzn. je vnitřně motivovaný), bude usilovat o poznávání (učení), i když okolnosti nebudou příznivé – např. nevládný učitel, nudná knížka, nezájem rodičů, výsměch kamarádů, špatné známky ve škole. Naopak jedinec, který tuto vnitřní potřebu nemá, se učí (poznává) pouze tehdy, když existuje něco, co mu učiní učení druhotně lákavým, nebo nutným – např. pohružka trestem nebo nabídka odměny atd.“* (Helus, 2004, str. 120)

Vnitřní a vnější motivace jsou velkým činitelem, který ovlivňuje také průběh adaptace dítěte v mateřské škole. Velmi často však záleží na postoji rodičů k této instituci. To znamená, že vnější motivace od rodičů spouští vnitřní motivaci u dítěte. Rodiče buď mohou svému dítěti nástup do nového prostředí ulehčit, nebo naopak ztížit. Děti jsou velmi vnímavé a jsou schopné z chování svých rodičů vycítit jakékoli obavy a nejistotu. Pokud tedy rodiče zaujímají negativní postoj a v jejich chování panuje nedůvěra, dítě takové chování vycítí a vytvoří si k novému prostředí stejný postoj, čímž

je průběh adaptace ztížen.

Aby dítě bylo vnitřně pozitivně naladěno pro vstup do mateřské školy, musí se tedy ze strany svých rodičů setkat s kladným hodnocením této instituce. Ale ani kladné hodnocení není třeba přehánět a prostředí mateřské školy příliš idealizovat, aby dychtivé očekávání dítěte nepřešlo ve zklamání.

Jak uvádí Vágnerová (2004) „*většina motivačních tendencí je nějakým způsobem přímo či nepřímo sociálně ovlivněna. To znamená, že zaměření jednotlivých členů určité společnosti je v mnohém podobné, odpovídá obecně platným hodnotám a postojům.*“ (Vágnerová, 2004, str. 274)

Dítě vstupující do mateřské školy musí zvládnout situaci odloučení od blízké osoby, tzn. dokázat se s rodiči rozloučit bez výrazných projevů smutku a dokázat ovládnout své emoce – tedy zůstat klidným i po dobu odloučení. Takového kroku je dítě schopno tehdy, jsou-li uspokojeny vztahové potřeby v rodinném zázemí. Dítě tedy především potřebuje mít jistotu, že jej rodiče mají stále rádi, že se jej nezbavují, a že se pro něj zase vrátí. Teprve tehdy se může dostavit vnitřní motivovanost, která probudí zájem o nové prostředí.

2.1.4 Temperament

Již v chování nemluvněte a pravděpodobně ještě dříve - v prenatálním stavu, se projevují určité povahové rysy. Některé děti jsou odmala klidnější, jiné naopak. Každé dítě se tedy ve společnosti projevuje určitým způsobem, který jej charakterizuje. Projevy chování jsou u každého jedince různé, protože jsou závislé na jeho temperamentových vlastnostech. „*Člověk je vybaven vrozenými dispozicemi reagovat nějakým, individuálně typickým způsobem jak v oblasti prožívání, tak v oblasti chování. Tento základ osobnosti spoluurčuje rozvoj dalších psychických funkcí a vlastností.*“ (Vágnerová, 2004, str. 216)

Vágnerová (2003) uvádí, že obecné rysy temperamentu se vyznačují podle několika základních hledisek:

1. **osobní tempo**, které se projevuje především v chování;
2. **převažující nálada** osobnosti;
3. **emoční prožívání neboli citová reaktivita osobnosti**, kterou určují převládající

znaky chování;

4. **vegetativní reakce**, tedy způsob reagování.

Jednotlivé typy temperamentu byly rozlišovány již ve starověku řeckým lékařem Hippokratem, jejichž označení se využívá dodnes, např. Helus (2009), který uvádí:

1. **Typ cholerika**, pro nějž jsou charakteristické nápadné výkyvy v reagování. Dítě s tímto temperamentem reaguje na své okolí impulzivně, protože se snadno silně vzruší, má sklon k výbušným citovým reakcím. Jeví se podrážděně a neklidně. Jeho náladovost je proměnlivá, má sklony k mrzutosti.
2. **Typ sangvinika**, jehož způsob reagování je proměnlivý - dynamický, protože je vázaný na vnější podněty. Dítě tohoto temperamentu je čilé, společenské, v dětském kolektivu se často staví do vedoucí pozice. Jeho nálada je optimistická.
3. **Typ flegmatika**, jehož reakce jsou mírné a pomalé. Dítě tohoto temperamentu je klidné, do veškerých aktivit se zapojuje s rozvahou, nikam nespěchá. V dětském kolektivu je přátelské, nic jej nevyvede z míry. Na okolí působí vyrovnaně, své citové projevy dokáže ovládnout.
4. **Typ melancholika**, jehož způsob reagování je pomalý až strnulý. Dítě tohoto temperamentu bývá tiché, úzkostlivé. V dětském kolektivu se drží zpátky, působí rezervovaně. Je náladové, se sklony k pesimismu.

Další typologií, která sleduje spojitosti mezi stavbou těla a typem temperamentu, se nazývá Kretschmerova konstituční typologie. Je pojmenovaná podle německého psychiatra E. Kretschmera, který si všiml souvislosti mezi stavbou těla (konstitucí) a určitým psychickým onemocněním. V předškolním věku, jak je známo, nedosahuje stavba těla dítěte proporcí dospělého jedince. U dítěte se teprve vyvíjí souměrnost proporcí mezi hlavou a tělem, začínají se protahovat končetiny. Děti ve věku okolo tří let jsou většinou zavalitější postavy, takže se nedají zařadit jako daný typ. Tuto typologii tedy zmiňuji jen informativně, v rámci rozšíření obecných poznatků o typologii temperamentu.

Podle Kretschmera Vágnerová (2003) prezentuje rozlišení těchto typů:

1. „**Pyknický typ**: jeho představitelem je člověk nevysoké postavy, se sklony

k hromadění tuku, s větší hlavou a břichem, kratšími končetinami. Jemu odpovídá temperamentový typ nazývaný cyklotymní. Takový člověk je realistický, otevřený, se zájmem o okolní svět, přizpůsobivý. Jeho emoční ladění je typické střídáním v dimenzích veselé a smutné nálady, jeho reaktivita je jednoznačná a srozumitelná, obvykle odpovídá podnětům, které ji vyvolaly.

2. **Astenický typ:** *úzký štíhlý, až hubený, s malou hlavou a dlouhými, štíhlými končetinami, vyšší postavy. Jemu odpovídající temperamentový typ je nazýván schizotymní. Charakteristickými znaky jeho prožívání je kolísání mezi dráždivostí a tupostí, přecitlivělostí a chladností. Je uzavřený, zaměřený na své vlastní prožívání, bez většího zájmu o okolní svět, nepřizpůsobivý. Jeho reaktivita nebývá vždycky jednoznačná a srozumitelná, občas se zdá být nepřiměřená podnětům, které na jedince působily.*
3. **Atletický typ:** *má silnou kostru a dobře vyvinuté svalstvo. Jemu odpovídající temperamentový typ je označován jako viskózní. Pro něj je charakteristická pomalost, důkladnost, ale nedostatek proměnlivosti, až rigidita, nedostatek kreativity, fantazie. Emoční projevy se pohybují v rozmezí střídavé výbušnosti a netečnosti.“ (Vágnerová, 2003, str. 41)*

Další typologie, o které se zmiňuje Helus (2009), se zaměřuje na celkovou úroveň aktivity, pravidelnosti biorytmu (ustálené cykly bdění a spánku, přijímání potravy a vyměšování, klidného usínání i probouzení), soustředěnosti, intenzity reakcí a emočního ladění. Tyto temperamentové charakteristiky dětí útlého věku (novorozenců a kojenců) zkoumali američtí vědci – A. Thomas, A. G. Birch a S. Chess, kteří stanovili tři temperamentové typy:

1. **Typ snadno vychovatelného dítěte** se vyznačuje dobrou náladou, pravidelným biorytmem, mírnou intenzitou reakcí na vnější podněty. Dítě se snadno přizpůsobuje novým situacím, zajímá se o nové podněty.
2. **Typ obtížně vychovatelného dítěte** se vyznačuje spíše zhoršenou náladou, nepravidelným biorytmem, vysokou intenzitou reakcí na vnější podněty. Dítě se pomalu přizpůsobuje novým situacím.
3. **Typ pomalého dítěte** se vyznačuje mírně zhoršenou náladou, nízkou úrovní celkové aktivity a sklony k pravidelným biorytmům. Novým situacím se

přizpůsobuje pomalu, bez negativních projevů.

Mezi další důležitá rozlišení typů temperamentu patří uspořádání podle Eysencka, který, jak zmiňují Čáp a Mareš (2001), rozdělil temperamentové rysy „do dvou dimenzí, jimž je extroverze-introverze, stabilita-labilita (označuje tuto dimenzi termínem *neuroticismus*; *labilní jedinec má vysoký stupeň neuroticismu, nemusí to být neurotik, ale snáze u něho vznikne neuróza než u stabilního jedince*). *Extroverze-introverze se vyjadřuje nejčastěji protikladem družný-uzavřený. Stabilita-labilita vyjadřuje odolnost k zátěži.*“ (Čáp, Mareš, 2001, str. 163-164)

Temperament je tedy další velmi důležitou složkou osobnosti, která ovlivňuje průběh adaptace dítěte v mateřské škole. Temperamentové vlastnosti a s nimi spojené reakce na podněty, způsob prožívání a emoční ladění není možné zásadně měnit, jelikož jsou ovlivněny dědičnými dispozicemi každého jedince.

Myslím si však, že pokud temperament dítěte známe a víme, jak se k jeho reakcím a prožitkům stavět, jsme schopni být v těžkých situacích, jako je např. zvykání na nové prostředí, dítěti oporou. Děti se sklony k psychické labilitě, s níž je spojená uzavřenost, jsou v tomto směru oproti dětem extrovertním (družným), které se naopak orientují na svět kolem nich, ve velké nevýhodě. Tyto děti potřebují delší časový úsek k přizpůsobení se změnám a přivyknutí novému prostředí.

Třileté děti s introvertním zaměřením osobnosti je třeba na nové prostředí adaptovat pozvolna, leckdy mnohem dříve, než do mateřské školy vůbec nastoupí. Tímto způsobem je částečně možné eliminovat počáteční potíže spojené s nástupem do mateřské školy.

Potíže při adaptaci na mateřskou školu nastávají i u dětí s extrovertním zaměřením osobnosti, což bývá ovlivněno jejich celkovou nezralostí. „*V batolecím a předškolním věku je obecně vysoká aktivační úroveň, většina dětí je velmi živých, impulzivních, se sklonem reagovat bezprostředně, ale zároveň je jejich jednání snadno ovlivnitelné jakýmkoli podněty. Emoční prožívání bývá rovněž intenzivní, ale proměnlivé a málo stabilní. Takovým způsobem se projevuje nezralost, která může přetrvávat ještě na počátku školního věku.*“ (Vágnerová, 2004, str. 226)

2.1.5 Emocionalita

Charakter převládajícího emočního ladění osobnosti neboli stav emocionality je jednou z určujících složek typologie temperamentu, o kterém pojednává předchozí podkapitola. Protože se jedná o významnou složku osobnosti, rozhodla jsem se emocionalitě věnovat podrobněji.

Podle Čápa a Mareše (2001) emoce úzce souvisejí s motivací, protože fungují stejně jako potřeby, které dokážou jedince podněcovat k činnosti. „*Zároveň emoce doprovázejí průběh činnosti, uspokojování nebo neuspokojování potřeb, dosahování cíle nebo jeho zmaření.*“ (Čáp a Mareš, 2001, str. 97)

Emoce jsou nedílnou součástí vnitřního života každého jedince. Sklony k určitému emočnímu ladění nebo způsobům prožitků různých situací jsou „*vrozenou a tudíž trvalejší dispozicí osobnosti, určující základní způsob citového prožívání.*“ (Vágnerová, 2003, str. 44) Emoce jsou tedy niterní prožitky, ale jak se jedinec doopravdy cítí, je možné poznat podle jeho vnějších projevů chování, tedy gestikulace a mimiky. Emoce se podle způsobu prožitku dělí na pozitivní a negativní. K nejčastějším projevům pozitivních emocí, které se u dětí přicházejících do mateřské školy objevují, jsou úsměv a smích. Emoce negativní se pak projevují smutkem a pláčem.

Vágnerová (2004) klasifikuje emoce podle kvality pozitivních nebo negativních prožitků do těchto skupin:

1. **„Radost** je příkladem pozitivní emoce, je to příjemný emoční stav, vznikající na základě uspokojení nějaké potřeby (resp. potřeb), někdy i pouhé představy takového uspokojení.
2. **Smutek a zármutek**, eventuálně deprese, jsou příkladem negativní emoce. Člověk je zarmoucený, trápí se, souží, cítí se sklíčený a nešťastný. Je to nelibý emoční stav vznikající na základě nějaké ztráty či pouhé představy takové ztráty.
3. **Hněv, zlost a vztek** jsou specifické negativní emoce, vyjadřující pocit nespravedlivé a nenáhodné újmy, která vzniká navzdory našemu očekávání. Bývají spojené s tendencí o své uspokojení bojovat nebo alespoň ztrestat viníka této situace.
4. **Strach a úzkost** vyjadřují pocit reálného nebo pouze představovaného ohrožení. Vztahují se nejenom k přítomnosti, ale především k budoucnosti, kterou hodnotí

negativně. Rozdíl mezi úzkostí a strachem je vymezen obsahem obav. Předmět strachu je konkrétní, člověk ví, čeho se bojí. Úzkost představuje difuzní, neurčitý pocit ohrožení, které nedokáže jedinec přesněji specifikovat. Úzkost i strach bývají spojeny s výraznějšími fyziologickými reakcemi i změnami v chování.“ (Vágnerová, 2004, str. 151-152)

Ve vztahu s nástupem do mateřské školy se u tříletých dětí objevují spíše negativní prožitky spojené s odloučením od blízké osoby. Vymětal (2004) tyto negativní prožitky nazývá **separační úzkostnou poruchou**. Podle něj se dítě projevuje silnou, negativní reakcí nad nepřítomností matky již v půl roce života, což je normální. Zpravidla ve věku okolo tří let již dítě bývá schopno odloučit se od matky i na několik hodin. „*U některých dětí však potřeba přítomnosti blízké osoby přetrvává a vývoj separace je zpomalen, čili při ohrožení této potřeby nastoupí silná úzkost, pláč, projevy zoufalství, ale i neklidný spánek či řada psychosomatických příznaků (zvracení, bolesti břicha, hlavy, zvýšená teplota apod.)*“ (Vymětal, 2004, str. 44 – 45)

Také podle Vágnerové (2004) jsou emoční prožitky úzce spjaté s fyziologickými funkcemi. Zvýšená tepová frekvence, vysychání v krku, náhlé změny ve funkci trávicího a vyměšovacího ústrojí, to vše může být následkem silných emočních prožitků.

„Separační úzkostná porucha bývá prvně diagnostikována zpravidla s pokusem zařadit dítě do mateřské školy (tedy ve třech letech). Dítě na tuto skutečnost – odloučení od matky – psychicky a často i psychosomaticky silně reaguje. Mívá obavy, které ještě nedokáže bohatěji verbalizovat, že matka odejde a již se nevrátí. U těchto dětí může dojít i k oslabení imunitního systému a větší náchylnosti k infekčnímu onemocnění, jež je vlastně přivedou zpět do „maminčina náručí“. (Vymětal, 2004, str. 45)

To ukazuje i následující příklad z mé praxe, který se týká právě separační úzkosti, ale navíc silné sociální odtažitosti, možná dokonce fobie z dětské společnosti. Tříletý chlapec², o kterém budeme hovořit, pochází z úplné fungující rodiny, v době adaptace na mateřskou školu měl 4 měsíční sestřičku, se kterou byla matka na mateřské dovolené. Když byl chlapec poprvé veden do třídy, držel se matčiných nohou a úpěnlivě

² Zmíněný chlapec není součástí výzkumného vzorku v praktické části této diplomové práce.

plakal. První den matka zůstala, jak jí bylo doporučeno, ve třídě s chlapcem. Chlapce dětská skupina vůbec nezajímala, neustále se držel po boku matky, nechtěl si jít hrát mezi ostatní děti. Byly mu tedy nabízeny různé rozvíjející činnosti u stolečků poblíž herny, ale nakonec se chlapec usadil ke stolku určeného pro výtvarné činnosti, který byl od herního prostoru nejdále. Po boku matky byl chlapec spokojen. Pokud se matka od stolečku chtěla vzdálit, chlapec začal vyvádět. Přes mnohé rady učitelky se matka pro další dny rozhodla, že již v mateřské škole během chlapcovy návštěvy přítomna nebude, se slovy: „Takhle by si nezvykl.“ Každé ráno nastávala ta samá situace. Chlapec přicházel do třídy s pláčem, po přivítání s učitelkou matka chlapce usadila ke stolku, když chlapec přestal plakat a byl zaujat prací, matka se s chlapcem rozloučila a nedbaje chlapcova opětovného pláče odešla. Po odchodu matky se chlapec nedokázal výtvarnou činností zabavit, několik hodin plakal a občas bylo nutné jej odvést na toaletu, protože jej přepadala nevolnost. Matka však v této situaci byla neoblomná, chtěla ještě čas vydržet, že si chlapec musí zvyknout. Po dobu přibližně dvou měsíců se chlapcovo chování výrazně nezměnilo. Jen záchvaty pláče se postupně zkracovaly. Po uplynutí těchto dvou kritických měsíců již plakal jen chvíli při odchodu matky, poté se věnoval se tahům štětce, to jediné jej bavilo. Dětská skupina jej však stále nezajímala, jakýkoli pokus učitelky motivovat ho ke společným činnostem byl neúspěšný. Svou nelibost vyjadřoval pláčem. Od stolku se nepohnul po dobu dalších tří měsíců. I když vypadal spokojeně, dokonce postupně začal komunikovat i s učitelkou, své bezpečné místo stále neopouštěl, vždy čekal, až k němu učitelka přijde. Tento sledovaný chlapec začal projevovat zájem o své vrstevníky (pouze však jako pozorovatel) až po pěti měsících celkem pravidelné docházky do mateřské školy.

Děti v mateřské škole, které trpí separační úzkostí, potřebují získat psychickou oporu pro své emočních prožitky. Tuto oporu nachází v učitelce. Ta dítěti může v dané situaci pomoci, pokud je schopna empatie³.

Empatickými reakcemi se zabývá kolektiv autorů Kopřiva, Kopřivová, Nováčková a Nevolová (2006), kteří říkají, že dítěti prožívajícímu negativní emoce leckdy pomůže, když pouze pojmenujeme danou situaci. Např.: „Tobě je smutno, protože se Ti

³ „Empatie, tj. vnímavost k emocím jiných lidí“. (Vágnerová, 2004, str. 161)

stýská po mamince.“ Nebo: „Ty už bys nejraději šel domů, vid’?“ Tímto přístupem učitelka dítěti ukazuje, že jeho emocím rozumí. Dále jej pak může povzbudit tím, že v dítěti vyvolá představu opětného setkání s matkou. Např.: „Co budete s maminkou dělat, až půjdete ze školky domů?“ Tímto empatickým způsobem sice učitelka negativní emoce u dítěte zcela neodstraní, ale pomůže je částečně „ztišit a zvládnout, ale také je lépe poznat a pochopit.“ (Kopřiva, Kopřivová, Nevolová, Nováčková, 2006, str. 88) Potom dítě cítí, že mu někdo rozumí.

2.1.6 Celková zralost dítěte ke vstupu do mateřské školy

Pro vstup do 1. třídy základní školy je dán jistý soubor znalostí a dovedností z různých oblastí, ve kterých by dítě mělo být úspěšné, tedy které by dítě vstupující do 1. třídy mělo zvládat. Tyto znalosti a dovednosti jsou také sledovány při zápisu do 1. třídy. Podle Říčana (1989) je většinou každé průměrné i lehce podprůměrné dítě v šesti letech pro vstup do základní školy zralé.

Děti, které jsou přijímány do mateřských škol, žádnými testy znalostí a dovedností neprocházejí. „Pro mateřskou školu neexistuje žádné oficiální výběrové řízení nebo předepsaný postup, který by nám umožnil získat přehled o tom, zda nově přicházející dítě má potřebnou zralost. Víme jen, že přechod dítěte z rodiny do mateřské školy znamená v jeho prožívání rozhodující mezník a že je tímto vstupem vystaveno dosud neznámým požadavkům a úkolům, se kterými se musí vyrovnat. K dalekosáhlým změnám patří především zapojení do větší dětské skupiny, změněný denní rytmus a odloučení od matky. K tomu ještě přistupuje očekávání učitelky a její nároky na dítě jako např. požadavek samostatně se oblékat a svlékat a obsloužit se i jinak, regulovat své osobní potřeby (jako jít na toaletu) a jiné.“ (Jeřábková 1993 str. 162)

Ukazatelem toho, že je dítě pro vstup do mateřské školy zralé (zde bych použila spíše termínu připravené), je moment, kdy dítě začíná projevovat cílený zájem o své vrstevníky tím, že hledá partnera pro hru. Takové dítě se do mateřské školy těší, protože se mu odhalují nové možnosti v podobě herního uspokojení. Ve třech letech je však tato motivace ještě značně omezená, protože většina dětí tohoto věku je víceméně závislá na podnětech vycházejících ze strany dospělých.

U nejmladší skupiny dětí přijímaných do mateřské školy se často projevuje

vývojová nezralost nebo nepřipravenost pro vstup do mateřské školy. Příčinou nejčastěji bývá sociální bázlivost spojená s úzkostnou závislostí na matce. Znovu však připomeňme, že vstup dítěte do mateřské školy ovlivňují jeho vrozené dispozice, které se zásadně odrážejí v chování a prožívání dítěte.

Způsobilost dítěte docházet do mateřské školy je tedy úzce spjata s jeho schopností odloučit se od blízkého člověka. Celou tuto záležitost velmi ovlivňuje způsob života v rodině dítěte. Děti, jež jsou vychovávány úzkostlivými rodiči, kteří je neustále omezují v aktivitě z důvodu strachu, že se dítěti něco stane, mají problémy v seznamování se s novým prostředím. Takto vedené děti mají potíže v adaptačním období, které většinou trvá po dobu prvních čtyř týdnů docházky do mateřské školy, někdy však jejich potíže přetrvávají i déle.

Výchova dítěte v rodině je jedním z vnějších faktorů, které ovlivňují socializaci dítěte v mateřské škole a těm je věnována další kapitola.

2.2 Vnější faktory ovlivňující socializaci dítěte

Mezi hlavní vnější faktory, které ovlivňují socializaci dítěte v mateřské škole, zařazují výchovný styl v rodině dítěte, prostředí mateřské školy a osobnost učitelky. Těmto faktorům se budu věnovat v následujících podkapitolách.

2.2.1 Rodinný výchovný styl a jeho možný vliv na socializaci dítěte v mateřské škole

„Štěstí či neštěstí dítěte zpravidla nejvíce závisí na jeho rodičích. Jejich odpovědnost za dítě, které zplodili, je neodvolatelná, nevypověditelná a vše zahrnující. Trvá tak dlouho, dokud není dítě samostatné, dospělé, v každém ohledu životně zdatné a schopné nést odpovědnost. Je totální, protože se vztahuje na dítě jako celek, a je stálá, protože dobro dítěte je vždy ohroženo a protože dítě potřebuje stálou pomoc, má-li získat co nejlepší tělesné a duševní vlastnosti.“ (Brezinka, 1996, str. 147 – 148)

Z psychologického hlediska se osobnost dítěte nejprve utváří v rámci rodiny, dle osobnostních kvalit a vzorců chování všech jejích členů. *„Rodina tím, jak s dítětem*

jedná, jaké k němu zaujímá postoje, jakou vytváří oporu pro jeho vývoj, jakou citovostí je zahrnuje, mu zprostředkovává zvládnání základních vzorců sociokulturního chování a myšlení. A díky nim dítě rozvíjí své vztahy k sobě samému, druhým lidem, širšímu sociálnímu okolí, k věcem a úkolům.“ (Helus, 2007, str. 135)

Každé dítě, které přichází do mateřské školy, se projevuje osobitým způsobem. Jeho chování a vystupování ve společnosti je ovlivněno především rodinným prostředím, ve kterém dítě žije. Z tohoto prostředí dítě přebírá základní vzorce chování, které pak ve společnosti uplatňuje.

Termín výchovný styl neboli způsob výchovy „*vyčleňuje z vysoce složitého souboru výchovných procesů klíčové momenty: zejména emoční vztahy dospělých a dětí, jejich způsob komunikace, velikost požadavků na dítě, způsob jejich kladení a kontroly.*“ (Čáp a Mareš, 2001, str. 303)

Rodinný výchovný styl má tedy svou specifickou podobu, protože probíhá v rámci uzavřeného kruhu rodiny, mezi lidmi, které spojují úzké, důvěrné vazby. Rodiče vychovávají své potomky způsobem, který je jim přirozený. Podle Čápa a Mareše (2001) je výchovný styl, kterým rodiče působí na své potomky, podmíněn těmito aspekty:

1. vlastnostmi a zkušenostmi rodičů, které si nesou ze svého dětství, tedy způsob výchovy, kterým sami byli vychováváni;
2. vzájemnými vztahy mezi rodiči a jejich dětmi;
3. vlastnostmi a zkušenostmi vychovávaných dětí;
4. prostředím života v rodině dítěte a událostmi v něm.

Čáp a Mareš (2001) uvádějí tři typy výchovných stylů, tedy způsobů působení vychovávajícího (rodiče) na vychovávaného (dítěte), na kterých se ukazuje, jak určité výchovné působení ovlivňuje vystupování dítěte v životě.

Těmito výchovnými styly jsou:

1. **Autokratická (nebo též autoritativní či dominantní) výchova**, je typická častým používáním rozkazů a trestů. Rodič, který vede děti tímto způsobem, málo respektuje přání a potřeby dětí, nemá pro ně porozumění. Děti vychovávané tímto způsobem žijí v neustálém napětí, ve společnosti druhých lidí se chovají dominantně až agresivně, v opačném případě jsou na rodiči závislé, submisivní,

jsou málo iniciativní až pasivní. V obou případech mají tyto děti silnou potřebu být neustále chváleny, snaží se na sebe strhnout veškerou rodičovskou pozornost.

2. **Slabé vedení (nebo také liberální výchova)**, je typické nedostatečným nebo žádným řízením, pevná struktura je přítomna jen slabě. V zásadě zde neexistují pravidla, která by se měla dodržovat. Pokud rodič vysloví požadavek, nekontroluje a nepožaduje jeho důsledné plnění. Tento styl výchovy vede k nedostatečnému smyslu pro odpovědnost. Takové děti nejsou schopné dodržovat ve společnosti určená pravidla.
3. **Sociálně integrační (nebo též sociálně integrativní či demokratické) vedení**, je typické působením dobrých vzorů, nikoli trestů a zákazů. Takoví rodiče vychovávají své děti s porozuměním, podporují dětskou spontánnost, o všem s dětmi hovoří, vše vysvětlují a jsou otevření vzájemné diskuzi. U dětí vychovávaných tímto způsobem dochází k rozvoji iniciativity, samostatnosti a smyslu pro zodpovědnost. Takové děti uznávají autoritu, nestaví se do opozice.

Rodinné prostředí můžeme dále posuzovat z hlediska zajištění kvality socializačních podmínek, které ovlivňují psychický vývoj a s ním spojené vytvoření základů pro celkovou socializaci dítěte. Podle Heluse (2007) jsou tyto podmínky utvářeny v závislosti na vlastnostech členů rodiny a na vnějších okolnostech, které přináší běžný život, ale také na uplatňovaném způsobu výchovy v dané rodině. V některých rodinách, ať už vnitřním či vnějším zapříčiněním, jsou nastaveny základy pro nepříznivé socializační podmínky dítěte. Tyto okolnosti (např. alkoholismus v rodině, krize v manželství, nevyhovující bydlení, finanční nouze, zasahování do výchovy dětí ze strany prarodičů, různé psychické poruchy aj.) mohou nepříznivě ovlivnit vlastní výchovu dětí. Helus (2007) v této souvislosti hovoří o problémově zatížených rodinách, které rozděluje do devíti skupin, mezi které rovněž řadí výše zmiňovanou rodinu autoritářskou a rodinu liberální neboli improvizující. Tyto dva typy rodinného zázemí zde již hlouběji nerozvádím.

1. **Nezralá rodina** je označením pro daný typ rodiny, kde dítě vychovávají nezralí a nezkušení rodiče, navíc dítě často přichází na svět jako nechtěné. Mladí lidé často nedokážou vytvořit adekvátní prostředí pro vývoj dítěte, jejich nezralost se projevuje v oblasti citů (mladí rodiče často propadají afektům a vznětům), mají

problémy v oblasti ekonomické a sociální (profesní nezajištěnost, nevyhovující bydlení). Také se zde projevuje nezralost v oblasti zaměření a životních hodnot, (neujasněnost životních plánů, střídání nálad, nezodpovědnost). Takoví rodiče potom nejsou schopni vychovávat své děti bez potíží, což se projeví v povahových rysech dítěte.

2. **Přetížená rodina** může najít své označení z mnoha příčin, např. přetíženost konflikty v rodině; v práci (které narušují život rodiny); přetíženost narozením dalšího dítěte (které přináší pochyby nad zvládnutím povinností); přetíženost starostmi o nemocné v rodině; nebo přetíženost citovým strádáním nebo ekonomickými problémy. Jakkoli zatížené rodinné prostředí upírá dítěti potřebnou pozornost ze strany rodičů, kteří podléhají nepřízni vnějších okolností a přenáší tak na dítě svůj neklid.
3. **Ambiciózní rodina** je charakteristická výšnou intenzitou pracovní vytíženosti rodičů, kteří díky své práci nemají na dítě čas. Svoji neustálou nepřítomnost se dítěti snaží vynahradit kupováním drahých dárků, kterých si však dítě často neváží a jen u něj roste potřeba mít víc a víc. Takové dítě trpí pocitem osamělosti a neuspokojení, aniž by dokázalo vyjádřit, co mu vlastně chybí.
4. **Perfekcionistická rodina** je typická přehnanými nároky ze strany rodičů na jejich dítě. To musí podávat vysoké výkony, být ze všech nejlepší, a to bez ohledu na předpoklady dítěte. Dítě žije pod neustálým tlakem a mnohdy se strachem z neúspěchu, protože neúspěch je v rodině prožíván jako veliká tragédie. Děti vyrůstající pod takovým vedením jsou přehnaně úzkostlivé a často si nevěří, protože pokud nepodávají vynikající výsledky, bývají hodnoceny negativně.
5. **Autoritářská rodina** (viz Ad 1, str. 31)
6. **Rozmazlující (protekcionistická) rodina** je charakteristická sklony za každou cenu a ve všem dítěti vyhovět. Výchova touto formou může mít různé podoby. Rodiče bojovně vystupují ve prospěch svého dítěte všude, kde se podle jejich mínění k dítěti chovají nespravedlivě; rodiče soucítí s dítětem, oddávají se s ním pocitům ukřivděnosti; rodiče podržují veškerý život v rodině požadavkům dítěte, mají snahu vždy svému dítěti vyhovět a posloužit. Ve všech zmíněných případech si dítě zvyká, že jen ono je šikovné, a že má vždy pravdu. Takto vychovávané dítě není schopno být odpovědné za své chování a dokázat se podřídit

požadavkům druhých. Není u něj rozvíjena schopnost sebehodnocení a leckdy se dítě stává tyran, který ovládá rodiče.

7. **Rodina nadměrně liberální a improvizují** (viz Ad 2, str. 31)
8. **Odkládající rodina** je označením pro rodinu nezralou, ambiciózní, přetíženou, která často svěřuje své děti do péče prarodičů či známých, kdykoli je to možné. Děti jsou často v péči mimo vlastní domov, a tak u nich nedochází k vytvoření vědomí někam patřit. Takové dítě na základě neuspokojení citových potřeb strádá a vytváří se u něj pocit, že jej nemá nikdo rád.
9. **Disociovaná rodina** je charakterizována narušením vztahů v rodině, buď vnějšími, nebo vnitřními příčinami. Od vnějšího okolí se rodina odděluje svou lhostejností a nedůvěrou, často se uzavírá sama do sebe. Taková rodina považuje okolí za nepřítel, který ji chce poškodit (pomlouvají nás, závidí nám). Narušení vnitřních vztahů je často spojené s oslabením vzájemných vztahů rodinných příslušníků a konflikty mezi nimi. Jako negativní vlivy jsou často uváděny alkoholismus v rodině, nevěra a zanedbávání domácnosti. Taková rodina ukazuje dítěti špatné vzorce chování a vytváří prostředí, ve kterém dítě citově strádá.

Všechny výše uvedené příklady způsobu života a výchovy v rodině vedou k ohrožení zdravého psychického vývoje dítěte, které v takové rodině vyrůstá. Děti z takových rodin mívají počáteční, někdy i déletrvající potíže v začlenění se do početnější skupiny vrstevníků, často mají potíže s přijetím autority a zavedených pravidel.

2.2.2 Prostředí mateřské školy

„Mateřská škola je po rodině dalším (sekundárním) socializačním zařízením, do kterého dítě přichází, aby rozšířilo dosavadní a získalo nové důležité poznatky, dovednosti a zkušenosti potřebné ke svému tělesnému, duševnímu, mravnímu a sociálnímu rozvoji.“ (Jeřábková, 1993, str. 47) Mateřská škola tedy zajišťuje vytvoření takového prostředí, které doplňuje rodinu a rozvíjí dítě po stránce fyzické i psychické. Pro dítě, které poprvé přichází do mateřské školy, může být harmonické, zabydlené, útulné prostředí poskytující dostatek podnětů a prožitků dobrou motivací, která může ulehčit potížím spojeným s adaptací na nové prostředí mimo rodinu. Dítěti se jednoduše

v mateřské škole bude líbit, bude se do ní těšit.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2004), popisuje různé materiální, organizační, personální, psychosociální a pedagogické podmínky vzdělávání, které příznivě ovlivňují kvalitu vzdělávání v mateřské škole. Zajištění všech těchto podmínek souhrnně tvoří prostředí mateřské školy.

Na materiální prostředí jsou kladeny tyto požadavky:

1. Dostatečně velké prostory, jejich snadná dostupnost, bezpečnost, kvalitní světelné a tepelné podmínky, tedy takové prostorové uspořádání, které vyhovuje určité věkové skupině a individuálním činnostem dětí.
2. Výběr nábytku, tělocvičného nářadí, hygienického zařízení (umyvadla, toalety), které antropometricky vyhovují určité věkové skupině a odpovídají počtu dětí.
3. Hračky, pomůcky, náčiní a další doplňky jsou umístěné na dobře viditelném a snadno přístupném místě, aby je děti mohly samostatně užívat a opětovně uklízet.

Děti se spolu s učitelkou mohou na vytvoření zajímavého a podnětného prostředí podílet také cílevědomě, vlastním přičiněním, kdy vtiskují danému prostředí osobitý charakter podle svých představ, a to:

1. Děti i učitelka si mohou přizpůsobit prostředí podle svých představ, pomocí výzdoby z vlastních zdrojů (možnost vystavení dětských prací, aby mohly působit na okolí).
2. Vytvoření herních a pracovních koutků, kde si děti mohou sami vybírat a volit činnosti.
3. Ponechání prostoru pro uchování nedokončených prací.
4. Vedení k pořádku slouží k snadnější orientaci ve věcech, přehledné prostředí má na dítě uklidňující vliv.

Nově přicházející děti do mateřské školy potřebují neustále nové podněty, aby zapomněly na své potíže, spojené s odloučením od svých blízkých. Prostor mateřské školy tedy musí každodenně nabízet nové úkoly, musí být připravené pro neustálé změny a novinky. Tyto podněty mohou přicházet také z prostředí sociálního (tímto označením shrnují organizační, personální, psychosociální a pedagogické podmínky

vzdělávání, které sociální prostředí vytvářejí).

Bezpečné sociální prostředí zahrnuje vztahy mezi lidmi v mateřské škole, jejich psychické stavy, ale také vztahy s lidmi z okolí mateřské školy. Kvalita sociálního prostředí zpětně ovlivňuje sociální atmosféru v mateřské škole.

Sociální prostředí musí v zásadě splňovat tyto podmínky:

1. Bezpečné prostředí, ve kterém se děti i dospělí cítí dobře a spokojeně.
2. Pružnost denního řádu umožňuje reagovat na individuální potřeby dětí.
3. Pedagogové jednají nenásilně, přirozeně a citlivě, navozují příjemnou a klidnou atmosféru, pokud respektují potřeby dětí a napomáhají v jejich uspokojování. Děti nesmějí být stresovány spěchem a nepřiměřenými požadavky.
4. Pedagogové se plně věnují dětem a jejich vzdělávání, plánování činností vychází z potřeb a zájmů dětí, bere zřetel na individuální možnosti dětí. Pedagogický styl se projevuje přímou, ochotnou, empatickou a naslouchající komunikací učitele s dětmi.
5. Děti dostávají jasné a srozumitelné pokyny. Pedagog se vyhýbá negativním slovním komentářům, dostatečně oceňuje a hodnotí konkrétní projevy a výkony dítěte.
6. Ve vztahové rovině se projevuje vzájemná ohleduplnost, respekt, důvěra, zdvořilost, pomoc a podpora, jak ve vztazích mezi dospělými (učitelkami mezi sebou a učitelkami s rodiči), tak i mezi dětmi.
7. Rodiče jsou pravidelně informováni o tom, co se v mateřské škole děje, mají možnost se do toho dění zapojit.

Kvalitu sociálního prostředí v mateřské škole tedy především ovlivňuje práce a chování učitelky. Pozitivní sociální klima, které učitelka svým působením vytváří, je podmínkou zdatu veškerých aktivit v mateřské škole.

2.2.2.1 Osobnost učitelky mateřské školy

Nástupem do mateřské školy se dítě dostává do situace, kdy je po něm žádáno, aby bylo schopné se osamostatnit, tedy odpoutat se z matčiny náruče a začlenit se do

nového prostředí. Zde jej čekají zcela nové zkušenosti ve vztahové rovině - vytvoření vztahu k novým učitelkám a soužití s celkem početnou skupinou ostatních dětí.

V okamžiku odloučení od blízké osoby je to právě učitelka v mateřské škole, která se dítěti stává jakousi „náhradou“ za nepřítomné rodiče. Tato tendence je způsobena nevyzrálostí dítěte a neschopností v daném období navazovat pevné vazby se svými vrstevníky v homogenní dětské skupině, proto je vztahová potřeba uspokojována nejprve kontaktem s dospělým - učitelkou. Na učitelku jsou v tomto okamžiku kladeny velké nároky, přičemž stěžejní roli zde hraje její osobnost.

Pro práci učitelky v mateřské škole je potřeba mít určité profesní předpoklady a dovednosti. Učitelka musí disponovat především předpoklady pro přiměřené sociální interakce a také disponovat specifickými odbornými dovednostmi, jako jsou znalosti z oboru vývojové a obecné psychologie; biologie člověka; pedagogiky; výtvarné, tělesné a hudební výchovy.

Čáp a Mareš (2001) uvádějí jako klíčové vlastnosti osobnosti učitele:

1. humánní vztah k dětem;
2. empatie;
3. porozumění;
4. snahu pomoci;
5. kladný emoční vztah;
6. afiliace (sdružování, přijetí), která se projevuje v pedagogické komunikaci s dětmi.

Dalo by se jich však vyjmenovat mnohem více. Gillernová (In Martin, Gillernová a kol., 2003) mezi sociálněpsychologické profesní dovednosti učitelky mateřské školy, které vyplývají z jejích osobnostních předpokladů, navíc řadí: schopnost otevřeně projevovat své emoce a názory; umění naslouchat; schopnost odlišovat prožitky a pocity od úvah, úsudků a názorů u sebe i ostatních; vyjadřovat se vždy ke konkrétní situaci; rozvíjet a podporovat sebekontrolu a sebeovládání u sebe i dětí; porozumět neverbálním projevům jedince; být tolerantní k projevům druhých; rozvíjet sebedůvěru dítěte; umět pochválit; schopnost otevřeně přijímat i poskytovat zpětnou vazbu (schopnost oboustranně otevřené komunikace); zvládat konfliktní situace.

S osobnostními předpoklady učitelky v mateřské škole souvisí i pedagogický styl, který se odvíjí od jejích individuálních vlastností. Je důležité, aby učitelka znala své temperamentové vlastnosti a s nimi spojené způsoby chování dokázala směřovat k užitku dětí. Pelikán (1995) uvádí různé typy pedagogického stylu učitelů podle Z. Zaborowského:

1. **přísně autokratický styl**, který je charakterizován neustálou kontrolou učitelky nad dětmi a nedůvěrou v jejich samostatnost, jednání učitelky je cíleně dominantní – rozkazuje, trestá, málo respektuje přání a potřeby dětí, má pro ně málo porozumění;
2. **podvědomě autokratický styl**, se vyznačuje tím, že učitelka si svoji dominanci často ani neuvědomuje, ale omezuje aktivitu dětí, neřídí se podněty ze strany dětí a vše rozhoduje za děti;
3. **liberální styl**, charakterizuje nerozhodnost učitelky ve vedení, učitelka neklade přímo požadavky, protože nemá jasně promyšlené cíle své činnosti a proto se častěji straní aktivit dětí a nezasahuje do jejich činnosti;
4. **demokratický styl**, je typický svou vyvážeností mezi dostatkem kontroly a samostatností, jedná se tedy o pevné výchovné působení, kde je dán prostor iniciativě a tvořivosti.

V současné době převládá snaha ustoupit od dominantních přístupů v práci s dětmi, učitelka v mateřské škole se stává dítěti spíše průvodcem, který podporuje samostatnost, připravuje vhodné činnosti a prostředí tak, aby v dítěti podněcovalo aktivitu.

Smysluplné kurikulum nabízí program mateřských škol zaměřený na podporu zdraví – Zdravá mateřská škola. I když je tento program orientován na práci učitelky ve věkově heterogenních dětských skupinách, jeho zásady se dají velmi dobře aplikovat na práci ve skupině věkově homogenní. Pedagogický styl, který program pro podporu zdraví v mateřské škole uvádí, vychází z osobnostních předpokladů učitelky a klade velký důraz na přizpůsobení se učitelky potřebám dětí a tím pádem na její flexibilitu.

Práce učitelky je vymezena takto:

„Učitelka:

- 1. akceptuje, že děti jsou si navzájem nejpřirozenějšími učiteli, že se od sebe učí, předávají si zkušenosti a dovednosti;*
- 2. věnuje velkou pozornost pozorování a poznávání individuálních předpokladů každého dítěte a na nich staví další práci;*
- 3. respektuje vývojové a individuální zvláštnosti dětí;*
- 4. spolupracuje s rodiči při zjišťování schopností dětí a při plánování jejich rozvoje;*
- 5. plánuje vzdělávací činnost pružně a diferencovaně s možností variantních postupů;*
- 6. klade na děti diferencované a přiměřené nároky;*
- 7. umožňuje dětem činnosti podle jejich schopností, a ne podle věku;*
- 8. respektuje individuální tempo dětí;*
- 9. uplatňuje a rozvíjí především individuální a skupinové formy práce;*
- 10. umožňuje mladším dětem pozorovat a napodobovat starší děti při činnostech, a tak motivovat jejich zájem o budoucí úkoly;*
- 11. vytváří prostor a příležitosti pro kooperaci mezi dětmi*
- 12. vede starší děti k pomoci dětem mladším;*
- 13. dává dětem důvěru a zejména ty starší pověřuje „učením“ mladších dětí a ověřuje si tak zvládnutí dovedností;*
- 14. podporuje příležitosti, kdy děti navzájem vyžadují dodržování pravidel skupinového soužití.“* (Havlíková, Vencálová a kol., 2006, str. 44 - 45)

3 Vstup do mateřské školy

Mateřská škola je prostředím, ve kterém se odehrává jedna z fází socializačního procesu v životě dítěte, a to socializace dítěte do širšího společenského prostředí. Nástup do mateřské školy znamená pro dítě složitý proces přizpůsobení se a zvyknutí si na nové prostředí se všemi jeho komponentami, tedy proces adaptace.

Proces adaptace začíná vstupem dítěte do mateřské školy, který bývá také charakterizován jako přechod dítěte z rodiny do mateřské školy a je zpravidla ukončen v okamžiku, kdy se dítě svým chováním projevuje jako trvale včleněné do nového prostředí mateřské školy. Lépe řečeno, když dítě si v mateřské škole zcela zvykne. Jedná se o velice složitý krok v životě dítěte, protože tímto krokem vystupuje z ryze rodinného zázemí.

V mateřské škole se děti předškolního věku většinou poprvé setkávají se širší společností, tedy s kolektivem vrstevníků a přijímají spolu s rodiči nové sociální role, ve kterých se učí respektovat novou autoritu v podobě učitelky mateřské školy. A i když člověk v průběhu života prochází tímto sociálním procesem mnohokrát (na tyto situace si však postupně zvyká a díky své psychické vyzrálosti je dokáže lépe přijímat), považují adaptační proces v mateřské škole za jeden z nejsložitějších.

Jedná se většinou o proces krátkodobý (u některých dětí může trvat jen několik dní, ale u jiných i několik týdnů), ale významný je intenzitou prožívání osob v něm zúčastněných, především dětí. Některé z dětí mívají dokonce tzv. adaptační problémy, které celý proces zpomalují a komplikují.

3.1 Fáze adaptace

Langmeier a Krejčířová (1998) se zmiňují o výzkumu Robertsona a Bowlbyho, kteří popsali separační reakce dětí ve věku 18 – 24 měsíců, hospitalizovaných v nemocnici, které tak poprvé ve svém životě byly odloučeny od svých matek. Při adaptačním procesu v mateřské škole znaky tohoto chování přetrvávají ještě u dětí tříletých. V jejich chování se projevují tyto tři typické fáze:

1. „**Fáze protestu:** dítě křičí a volá matku – čeká na základě své předchozí zkušenosti, že ona přijde, když ji bude dost vytrvale volat.

2. **Fáze zoufalství:** dítě postupně ztrácí naději na přivolání matky, křičí méně a odvrací se od okolí ve stavu hluboké stísněnosti; odmítá stále navázat kontakt s druhými, kteří se mu snaží pomoci, odmítá hračky.
3. **Fáze odpoutání od matky:** dítě potlačí postupně své city k matce a je schopno se připoutat k jinému dospělému, najde-li někoho, kdo mu mateřskou péči nahrazuje – jinak ztrácí svůj vztah k lidem a upoutává se spíše na věci.“ (Langmeier, Krejčířová, 1998, str. 79)

Niesel a Griebel (2005) uvádějí výsledky výzkumů, ve kterých byly sledovány reakce dětí při nástupu do mateřské školy v prvních dnech, týdnech a měsících, které se projevovaly takto:

1. **V prvních dnech** nástupu do mateřské školy se děti rozkoukávají - **orientují** v novém prostředí. Většina dětí však pláče a drží se stranou od ostatních dětí.
2. **V následujících týdnech** se dítě začíná **snažit o začlenění**. Ukazují se první předstupy začlenění se do skupiny, děti si hrají vedle sebe nikoli však spolu.
3. **V prvních měsících** si teprve děti začínají postupně **přivýkat**, zapojovat se do hry s ostatními dětmi.

Projít adaptačním procesem, tedy úspěšně zvládnout adaptační období, znamená projít postupně všemi zmíněnými fázemi. Jejich délka může být u jednotlivých dětí různá, protože „závisí na individuálním temperamentu dítěte.“ (Langmeier, Krejčířová, 1998, str. 79)

3.2 Navazování vztahů v prostředí mateřské školy

Podle Šulové (2010) v předškolním období, tedy mezi třetím až šestým rokem dítěte, roste význam navazování vztahů s vrstevníky. Předškolní dítě je sice stále emocionálně vázané na blízké osoby, ale pokud je zahrnuto potřebnou láskou a péčí v rodinném zázemí, dokáže se od svých blízkých postupně odpoutávat a pouští se hledat nové vztahové roviny mezi své vrstevníky.

„Předškolní dítě je schopné navazovat kontakty s vrstevníky, a dokonce můžeme říci, že vznikem a rozvojem potřeby sociálního kontaktu s vrstevníky se potvrzuje jeho

zralost. Vrstevnické vztahy mají jiný charakter než vztahy sourozenecké, se kterými může mít dosud zkušenost. Kamaráda si do jisté míry může vybrat sám. Často vybírá někoho dosti podobného sobě, zpravidla stejného pohlaví. Sociální aktivitu dítěte zvyšuje vlastnictví zajímavého předmětu, přitažlivého vzhledu a kamarádských, veselých a aktivních projevů chování.“ (Gillnerová, In Martin, Gillnerová, 2003, str. 133 – 134)

Navazování vztahů ve vrstevnické skupině je dalším procesem v rámci socializace dítěte a jako každý proces se děje postupně. *„Jak brzy a jak silně dokáže dítě navázat kontakt, závisí v neposlední řadě na velikosti skupiny. Sociologové zdůrazňují, že člověk se cítí doma v malé skupině. Skupina sedmi nebo osmi dětí je podle nich ještě únosná.“ (Deissler, 1994, str. 12)* Toto kritérium však naše státní mateřské školy, které v současné době trpí spíše přeplněností, nesplňují. Vraťme se ale do podmínek nejmladší, věkově homogenní skupiny v mateřské škole, kde má navazování vztahů s ostatními svůj specifický průběh.

„Čím jsou děti mladší a čím těsněji jsou vázány na svou matku, tím víc očekávají, že jim bude matku nahrazovat jejich učitelka. Protože se pohybuje, mluví, směje a vypráví docela jinak, považují ji některé za divnou; jiné zase myslí, že je skvělá, že umí mnoho krásných her, které jejich maminku ještě nikdy nenapadly. Jejich přichylnost bývá od začátku tak velká, že děti učitelku prosí, aby s ní směly chodit domů a aby s ní mohly strávit víkend.“ (Deissler, 1994, str. 13)

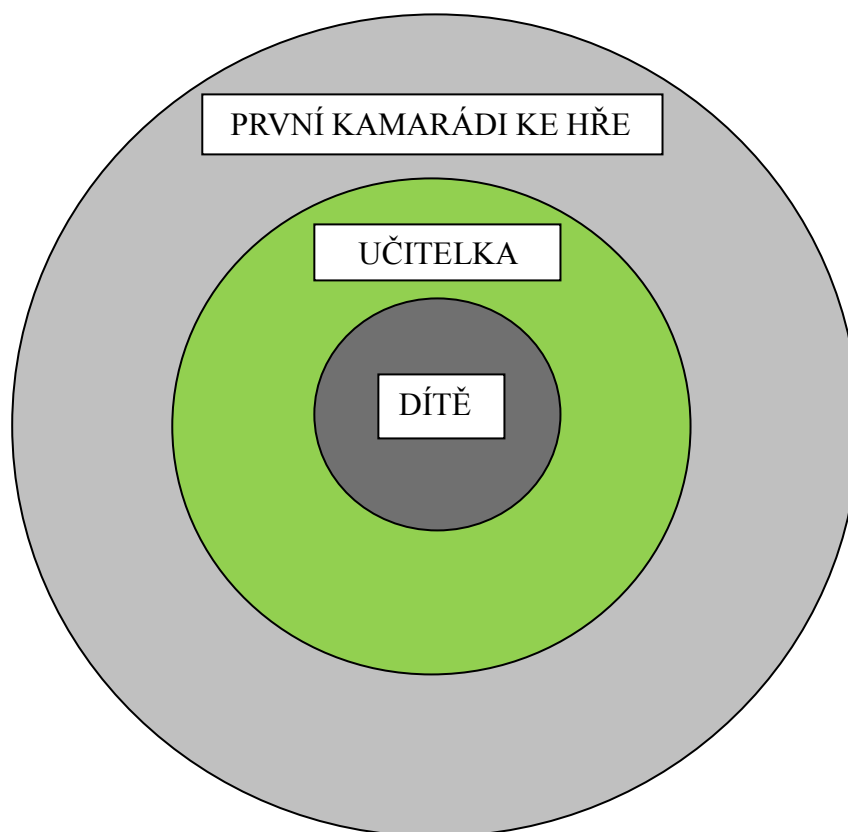
Tříleté dítě, které s docházkou do mateřské školy teprve začíná, nejprve stojí ve středu dění osamoceně. Je „uzavřené do sebe“, protože se v jeho nitru odehrávají různé psychické pochody, které jsou popsány v předchozích kapitolách. Teprve po čase navazuje vztah s učitelkou, která mu pomáhá překonat těžkou situaci v odloučení od svých blízkých. Jak již bylo řečeno, učitelka dítěti nahrazuje matku po dobu její nepřítomnosti, proto je také učitelka tím, ke komu se dítě obrací nejdříve.

Vyskytují se i jiné důvody, proč dítě nejprve navazuje vztah s učitelkou. Ve vztahu s učitelkou se dítě lépe orientuje, protože učitelka poskytuje dítěti zpětnou vazbu ve všem jeho počínání. Z tohoto důvodu je navázání vztahu s učitelkou pro dítě leckdy mnohem lehčí a zajímavější, než snaha zaujmout nějakého vrstevníka. Některé děti potřebují učitelku jako jakýsi spojovací článek, neboli zprostředkovatele, přes kterého se dostávají k ostatním dětem. Tato situace nastává, pokud si dítě nedokáže najít herního

partnera samo a to tříleté dítě zpravidla ještě nedokáže.

To je také zřejmé na níže uvedeném modelu podle Jeřábkové (1993), který ukazuje, jak dítě, které nastoupí do mateřské školy, postupně navazuje vztahy s okolím.

Obrázek č. 2: Postupné navazování vztahů dítěte v mateřské škole podle Jeřábkové (1993).



Podle Vágnerové (2000) vztah s vrstevníky poskytuje dítěti mnohem méně jistoty než vztah s dospělým, protože od vrstevníka dítě nemůže očekávat ochranu a toleranci, nelze se na něj v tomto směru spoléhat. Aby dítě takový vztah zvládlo, musí dozrát na určitou úroveň, kdy už takovou podporu a potvrzení bezpečí nepotřebuje.

Říčan (1989) tvrdí, že „*přátelství (či spíše kamarádství) trvají v tomto věku krátce. Přesto znamenají nesmírně užitečnou zkušenost, proto je podporujeme, jak můžeme, zvláště u jedináčka.*“ (Říčan, 1989, str. 136) Není tedy důležité, jaké bude mít navázaný vztah trvání, zásadní je samotný pokus o sblížení.

3.2.1 Charakter hry dětí tříletých a její význam pro socializaci v mateřské škole

„Hra velmi souvisí s rozvojem motoriky, ale též s rozvojem kognitivních struktur. Její pestrost, spontánnost, zapojení dítěte, soustředění na ni závisí na mnoha činitelích předchozího i aktuálního vývoje. Na vztazích a atmosféře v rodině, na dostatku času, kdy si může dítě hrát, na herních „kamarádech“, kterými mohou být vrstevníci, zvířata či jen skupina plyšových hraček.“ (Šulová, 2010, str. 76)

Zpočátku adaptačního období, kdy se u dítěte většinou projevuje napětí, jež vyvolává přechod z rodiny do mateřské školy, je jeho způsob hry těmito okolnostmi poněkud ovlivněn. I když zpočátku hra dítěte nepůsobí uvolněně (dítě se na ni nedokáže plně soustředit, neustále přemýšlí o tom, kdy už půjde domů), má pro dítě silný terapeutický účinek, protože mu pomáhá se s nepříjemnou situací vyrovnat, v tom spočívá její význam. Podle Koťátkové (2005) si dítě během hry pomáhá od různých druhů napětí, které v jeho okolí vzniká a ono si ho nedokáže vysvětlit a odhadnout délku jeho trvání.

Koťátková (2005) v tomto směru poukazuje na velké nevýhody věkově homogenních skupin, zvláště tříletých a čtyřletých. U dětí se pak v takovém seskupení hromadí a upevňují projevy nezralosti v jejich celkovém vývoji. *„Nejvíce problematické projevy chování ovlivňující oblast hry jsou smutek z odloučení od rodiny, který dokáže zabraňovat dítěti si uspokojivým způsobem hrát.“ (Koťátková, 2005, str. 50)* Každé dítě svůj smutek z odloučení prožívá jinak a proto i období, než si dítě začne v mateřské škole spokojeně hrát, má různě dlouhé trvání. Vše opět závisí na typu temperamentu jednotlivých dětí.

O dítěti předškolního věku se říká, že potřebuje herního partnera a proto vyhledává vrstevníky ke svým hrám, které potom realizují společně. V tomto směru je hra tříletého dítěte zatím v rozpuku. Její podoba má do jisté míry přetrvávající znaky hry batolat okolo druhého roku. V batolecím věku si děti *„rády a naplno hrají převážně samostatně.... Dítě hrou prozkoumává napřed své možnosti, zájmy, dovednosti, je napřed orientováno na sebe a prostřednictvím sebe na svět a jeho bohatou nabídku stimulů.“ (Koťátková, 2005, str. 28 – 29)* Tříleté dítě se z tohoto stádia začíná pomalu posouvat, při čemž podniká první krůčky k navázání kontaktů s druhými dětmi. Často

sice vidíme, jak si tříleté děti hrají samy, co však jejich hru odlišuje od hry batolat, je to, že si hrají souběžně - paralelně, vedle ostatních, začínají stále více pozorovat druhé děti ve hře a postupně jsou schopny dělit se o hračky či o hru. Dítě v tomto období podniká první krůčky ve své socializaci v prostředí mimo rodinu a to je pro jeho další sociální rozvoj velmi důležité.

Jak již bylo řečeno, i když se po stránce sociální hra tříletého dítěte v mnohém podobá hře batolat, kdy děti nejsou schopny hrát si s druhými dohromady, její charakter je již mnohem vyspělejší. Ve třech letech, kdy je dítě motoricky zdatnější „ *staví mimo horizontálního a vertikálního řazení prvků i složitější kombinace. Překládá kostky a tvoří brány, staví řady paralelně vedle sebe, také komíny mají stabilnější podstavu z více kostek. V jeho činnosti jsou již jasně patrné zkušenosti z předchozích náhodných pokusů a omylů. Zpočátku dítě ještě nevyslovuje záměr své konstrukce, sděluje je, až když je podle jeho názoru výsledek hotov. Další etapou ve vývoji jeho konstruktivních záměrů je vyslovení cíle už na počátku realizace, ale v průběhu činnosti jej dítě i několikrát změni.* “ (Kořátková, 2005, str. 30 – 31)

V charakteru hry se také odráží celková nevyspělost dítěte, která se projevuje silnou potřebou přítomnosti dospělého při svých hrách, odbíháním od jedné činnosti ke druhé, anebo pouhým pobíháním v prostoru, který tímto způsobem uchopuje a lépe si jej uvědomuje.

4 Adaptační program před nástupem školní docházky

Koncem školního roku 2008/2009 se v naší mateřské škole od začátku května do konce července poprvé uskutečnil tzv. „předadaptační program“ věnovaný rodičům s dětmi, které do mateřské školy byly přijaté pro následující školní rok 2009/2010. Program se z důvodu nenarušení provozu mateřské školy konal v odpoledních hodinách (vždy od 15:30 – 17:30h) každé úterý a čtvrtek ve třídě určené pro nejmladší skupinu předškolních dětí, tedy také v místě budoucího působení nově přijatých dětí.

Společně strávený čas byl zaplněn zajímavými aktivitami v podobě výtvarných činností, hudebně – pohybových činností a volné hry, do kterých se měli možnost zapojit rodiče společně se svými dětmi.

4.1 Cíle a úkoly adaptačního programu

Cílem tohoto programu bylo:

1. Seznámit nově přijaté děti a jejich rodiče s prostředím mateřské školy ještě před zahájením pravidelné docházky v následujícím školním roce 2009/2010.
2. Zaplnit společně strávený čas zajímavými činnostmi a pomocí těchto činností děti motivovat k pozvolnému uvolnění vázanosti na rodiče a usnadnit jim tak přechod z rodiny do mateřské školy.
3. Navázat dobrou komunikaci učitelky s rodiči.

4.2 Komu je adaptační program určen – a co mu nabízí

Adaptační program je určen:

1. **Nově přijatým dětem**, aby měly možnost blíže se seznámit s novým prostředím třídy, kam za několik měsíců začnou chodit pravidelně, poznat své vrstevníky a nové paní učitelky. Je věnován dostatek času organizačním složkám, jako výběr značky, pod kterou dítě najde svůj botník, kam si bude dávat boty, oblečení nebo ručník. Děti se podílejí na společných aktivitách s učitelkami, ostatními dětmi a jejich rodiči. Mohou si vyzkoušet různé činnosti po boku blízké osoby, což ome-

zuje hledisko strachu z neznámého. Volné hře je zde věnováno nejvíce času. Dítě si hraje s maminkou, která mu pomáhá poznávat nové hračky, které by mohly být dobrou motivací k tomu, že až příště přijde, bude už místní hračky dobře znát a těšit se na ně. Dále si může barvami nebo pastelkami společně s maminkou namalovat nebo nakreslit nějaký obrázek, který si pak společně mohou doma vystavit. A v neposlední řadě si všichni dohromady mohou zazpívat a zacvičit.

2. **Rodičům**, kteří také potřebují blíže poznat prostředí mateřské školy, zvláště pak učitelky. Získat v nich důvěru a vědět tak, komu své děti budou svěřovat do péče. Mohou se blíže seznámit s rodiči ostatních dětí a vytvořit přátelskou atmosféru ve třídě. Je zde věnován prostor k zodpovězení všech potřebných otázek ohledně nástupu dítěte do mateřské školy. Zvažují se všechna rizika se vstupem spojená. Rodiče jsou seznámeni s chodem mateřské školy a se všemi požadavky.
3. **Učitelkám**, které se lépe poznají s dětmi a jejich rodiči, jimž mohou v klidné atmosféře beze spěchu odpovídat na jejich dotazy týkající nástupu dětí do mateřské školy a provozu školy. Což částečně usnadní shon v začátku nadcházejícího školního roku.

4.3 Ukázka vybraného setkání adaptačního programu

Tabulka č. 1: Metodický přehled.

Základní charakteristika setkání	Pohybové činnosti z oblasti hrubé motoriky, zaměření na jemnou motoriku a volná hra jsou spolu s přítomností maminky dítěte využity jako prostředky pro seznámení dítěte s prostředím mateřské školy.
Dílčí vzdělávací cíle	Rozvoj hrubé a jemné motoriky, seznámení s prostředím mateřské školy, navození kontaktu a seznámení s dětmi a s řídící prací učitelky, volná hra
Přibližná délka setkání, trvání činností	2 hodiny, zařazení krátkých řízených činností v rozsahu 10 – 20 minut, volná hra, kreslení, malování
Věková skupina	okolo 3 let
Co potřebujeme	Příjemný prostor, klavír nebo hudební nahrávka dětských písní, výtvarný materiál, stavebnice a hračky

ŘÍZENÁ ČINNOST:

Délka trvání: 15:30 – 15:50

Obsah: přivítání, pohybové činnosti

Motivace: plyšový maňásek medvídko – provází děti všemi činnostmi během pobytu v mateřské škole.

Přivítání: v kroužku na koberci, posíláme míček – dítě, které má míček, sdělí ostatním své jméno, ti se ho pokouší slabikovat s vytleskáním; ukáže značku, kterou si vybralo, povídání si o obrázku.

Hudebně - pohybové činnosti: Šel zahradník do zahrady, Kolo, kolo mlýnský, Cibulinka

Tabulka č. 2: Hudebně - pohybové činnosti rodičů s dětmi.

I.	<i>Šel zahradník do zahrady s motykou, s motykou,</i> <ul style="list-style-type: none">- chůze v kruhu a předvádíme, že držíme v rukách motyku, kterou opíráme o rameno <i>vykopal tam rozmarýnu,</i> <ul style="list-style-type: none">- zastavíme se, postavíme se čelem do kruhu a předvádíme, že s motykou kopeme do země <i>velikou, velikou.</i> <ul style="list-style-type: none">- ruce dělají čelné kruhy <i>Nebyla to rozmarýna, byl to křen, byl to křen,</i> <ul style="list-style-type: none">- hlava se otáčí vpravo – vlevo a zároveň točíme rukama v zápěstí <i>vyhodil ho zahradníček z okna ven, z okna ven.</i> <ul style="list-style-type: none">- postavíme se zády do kruhu a představujeme, že vyhadzujeme ven.
II.	<i>Koko, kolo mlýnský za čtyři rýnský,</i> <i>kolo se nám polámalo,</i> <i>mnoho škody nadělalo,</i> <ul style="list-style-type: none">- chůze v kruhu, všichni se držíme za ruce <i>udělalo bác.</i> <ul style="list-style-type: none">- svalit se na zem, rozpojit kruh
III.	<i>Cib, cib, cibulinka,</i> <i>mak, mak, makulinka.</i> <ul style="list-style-type: none">- stojíme v kruhu, ruce v bok, otáčíme se vpravo - vlevo v pase <i>když jsem byla maličká</i> <ul style="list-style-type: none">- dřep, ruce směřují k zemi <i>chovala mě mátička,</i> <ul style="list-style-type: none">- z rukou vytvoříme kolébku, předvádíme houpavé pohyby <i>ale teď jsem velká</i> <ul style="list-style-type: none">- postavíme se, natahujeme se směrem vzhůru <i>musím chovat Jeníka.</i> <ul style="list-style-type: none">- vytvoříme z rukou kolíbku, předvádíme houpavé pohyby.

VOLNÁ ČINNOST:

Volná hra: 16:00 – 17:30

Nabídka: molitanové kostky, malování vodovými barvami, kreslení voskovými pastelami

II. PRAKTICKÁ ČÁST

Úvod k praktické části

V této části se zabývám praktickou stránkou socializačních procesů sledovaných z hlediska deseti různých oblastí, které považuji za významné mechanismy celkové socializace dítěte v období adaptace na mateřskou školu.

Výzkum, který se tomuto tématu věnuje, je rozdělen do dvou částí, protože sleduje dvě srovnatelné dětské skupiny ve věku okolo tří let v různých etapách adaptace na mateřskou školu.

První část výzkumu se věnuje socializačním procesům dětí v jedné z etap adaptace, kdy bylo určité skupině dětí umožněno seznámit se s prostředím mateřské školy po boku blízké osoby, ještě před zahájením pravidelné docházky v září. Tato přípravná etapa se uskutečnila díky Adaptačnímu programu pro rodiče s dětmi (dále jen AP 1), jehož realizace byla uskutečněna v rozsahu čtrnácti setkání v měsících květen až červenec školního roku 2008/2009. Z této skupiny bylo vybráno osm dětí, které navštěvovaly AP 1 pravidelně a počátkem září 2009 nastoupily do mateřské školy. Těchto osm dětí, které se účastnily AP 1, je označeno jako skupina A.

Druhá část výzkumu se zabývá etapou adaptace počátkem školního roku 2009/2010 v rozmezí prvních čtyř týdnů v měsíci září, kde rodiče přítomni nebyli. Pro přehlednost jsem tuto etapu označila jako Adaptační program bez přítomnosti rodičů (dále jen AP 2). Zde je sledováno, zda návštěvy AP 1 usnadnily skupině A, která jím prošla, vstup do mateřské školy počátkem školního roku v AP 2. Pro možné zhodnocení úspěšnosti AP 1 byla pro srovnání v AP 2 současně sledována vybraná skupina osmi dětí, které AP 1 neprošly a do mateřské školy v září 2009 docházely pravidelně. Tyto děti jsem označila jako skupinu B. AP 2 se tedy týká obou sledovaných skupin, skupiny A i skupiny B.

V této části také sděluji informace o sledovaných dětech získané z dotazníků pro rodiče týkající se sociálních zkušeností jejich dítěte před vstupem do mateřské školy.

5 Cíle výzkumné části I

Cílem této výzkumné části je zjistit, jaké sociální zkušenosti děti získaly v době před vstupem do mateřské školy a pozorovat sociální zkušenosti a dovednosti jednotlivých dětí v průběhu AP 1.

Dalším cílem je zjistit, jakou měrou se rodiče snaží usnadnit nástup dítěte do mateřské školy a rozpoznat vlivy typu rodinné výchovy na chování dítěte.

5.1 Hypotézy k výzkumné části I

1. Předpokládám, že u dětí, které se budou účastnit AP 1, se projeví jejich vývojová nezralost, která ovlivní jednání dítěte v sociálních oblastech, zejména ve schopnosti odpoutat se od blízké osoby a dále v oblasti navazování vztahů s ostatními dětmi a s učitelkou.
2. Předpokládám, že rodinný výchovný styl bude mít velký vliv na chování dítěte.
3. Předpokládám, že v průběhu AP 1 se budou sociální dovednosti u většiny dětí výrazně zlepšovat.

6 Cíle výzkumné části II

Cílem této výzkumné části je zjistit, v čem byl AP 1 pro děti a jejich rodiče přínosem a dále zjistit, zda se návštěvami AP 1 nějak změnilo chování dítěte a život v rodině dítěte.

Dalším cílem je pozorovat po dobu prvních čtyř týdnů v září (AP 2) socializační procesy u skupiny dětí, která prošla adaptačním programem pro rodiče s dětmi (AP 1), realizovaným před vstupem do mateřské školy a porovnat dosažené výsledky se skupinou dětí, která adaptačním programem, realizovaným před vstupem do mateřské školy (AP 1), neprošla.

6.1 Hypotézy k výzkumné části II

1. Předpokládám, že návštěvy AP 1 budou vést rodiče ke změnám ve výchovném působení na své dítě, což ovlivní chování téhož dítěte v AP 2.
2. Předpokládám, že skupina A bude v září 2009 lépe připravena na vstup do mateřské školy než skupina B.

7 Výzkum

7.1 Výzkumné metody

Ke zjištění, jaké sociální zkušenosti získalo dítě v době před vstupem do mateřské školy, bylo u obou skupin v AP 1 i v AP 2 použito metody dotazníku. Z odpovědí rodičů, uvedených v těchto dotaznících, lze zjistit, v jakých oblastech rodiče své dítě rozvíjejí, aby mu usnadnili vstup do mateřské školy. Dále pak byla tato metoda použita pro zjištění, v čem byl AP 1 pro dítě a jeho rodiče přínosný a zda se nějak nástupem dítěte do mateřské školy změnilo chování dítěte a život v rodině dítěte.

Metodu pozorování jsem využila v AP 1 a v AP 2, při sledování socializačních procesů u obou skupin, které se odehrávaly u každého dítěte při přechodu z rodiny do mateřské školy a při snaze rozpoznat, jaký vliv může mít typ výchovy dítěte na jeho chování.

7.2 Analýza dvou sledovaných dětských skupin A i B

7.2.1 Skupina A - děti, které prošly AP 1 a následně AP 2

Ve skupině A je uvedeno osm dětí, které AP 1 navštěvovaly pravidelně a v září 2009 nastoupily do mateřské školy. Údaje uvedené o dětech byly získané pomocí dotazníku pro rodiče⁴, který byl rodičům těchto dětí předložen k vyplnění na prvním setkání Adaptačního programu AP 1. Otázky tohoto dotazníku se zaměřily na zjištění předchozích sociálních zkušeností vybraných dětí.

Eliáš (věk 3,2 let)

Má dvoutříměsíčního bratra. Na jeho výchově se podílejí také prarodiče 1x týdně. Před vstupem do mateřské školy navštěvoval jesle. Do společnosti jiných dětí chodí často. Ve společnosti jiných dětí se snaží o kontakt. Situace v odloučení snáší dobře, ale je neklidný. Rodiče tráví čas s dítětem: 1) hrají si doma, 2) dítě si hraje spíše samo z

⁴ viz příloha č. 3

důvodů zajištění chodu domácnosti. 3) jezdí na rodinné výlety. Dítě si nejraději hraje: 1) s otcem, 2) s matkou, 3) nepotřebuje nikoho na hraní, vystačí si samo. Rodina nejčastěji navštěvuje: 1) hřiště, 2) aktivity pořádané pro rodiče s dětmi, 3) dětské koutky. Usnadnění vstupu do mateřské školy: 1) chození mezi dětmi, 2) povídání o mateřské škole, 3) četba pohádek.

Eliška (věk 3 roky)

Nemá žádné sourozence. Na její výchově se podílí také placená chůva. S prarodiči se stýká každý týden. Do společnosti jiných dětí chodí často. Ve společnosti jiných dětí se snaží o kontakt. Situace v odloučení snáší velmi dobře, je spokojené. Rodiče tráví čas s dítětem: 1) vyhledávají aktivity ve společnosti jiných dětí, 2) hrají si doma, 3) dítě si spíše hraje samo, z důvodů zajištění chodu domácnosti. Dítě si nejraději hraje: 1) s matkou, 2) s otcem, 3) s chůvou. Rodina nejčastěji navštěvuje: 1) hřiště, 2) aktivity pořádané pro rodiče s dětmi, 3) dětské koutky. Usnadnění vstupu do mateřské školy: 1) dítě je ponecháno na určitou dobu v péči jiného známého člověka, 2) vedení k samostatnosti, 3) povídání o mateřské škole

Eva (věk 3 roky)

Má půlročního bratra. Na její výchově se podílí také prarodiče a sourozenci rodičů 1x týdně. Do společnosti jiných dětí chodí často. Ve společnosti jiných dětí si dětí nevšímá, hraje si sama. Situace v odloučení těžko snáší, pláče. Rodiče tráví čas s dítětem: 1) vyhledávají aktivity ve společnosti jiných dětí, 2) jezdí na rodinné výlety, 3) hrají si doma. Dítě si nejraději hraje: 1) s matkou, 2) s otcem, 3) s babičkou. Rodina nejčastěji navštěvuje: 1) hřiště, 2) mateřská centra, 3) ZOO. Usnadnění vstupu do mateřské školy: 1) chození mezi dětmi, 2) dítě je ponecháno na určitou dobu v péči jiného známého člověka, 3) vedení k samostatnosti.

David (věk 3 roky)

Nemá žádné sourozence. Na jeho výchově se podílí také prarodiče několikrát týdně. Do společnosti jiných dětí chodí často. Ve společnosti jiných dětí spíše pozoruje hru ostatních. Situace v odloučení snáší dobře, ale je neklidný. Rodiče tráví čas s dítětem: 1) vyhledávají aktivity ve společnosti jiných dětí, 2) hrají si doma, 3) dítě si

spíše hraje samo, z důvodů zajištění chodu domácnosti. Dítě si nejraději hraje: nepotřebuje nikoho na hraní, vystačí si samo. Rodina nejčastěji navštěvuje: 1) hřiště, 2) mateřská centra, 3) aktivity pořádané pro rodiče s dětmi. Usnadnění vstupu do mateřské školy: 1) chození mezi dětmi, 2) vedení k samostatnosti, 3) povídání o mateřské škole.

Natálka (věk 3,1 let)

Nemá žádné sourozence. Na výchově dítěte se podílí také prarodiče 4x-5x týdně. Do společnosti dětí chodí často. Ve společnosti jiných dětí si spíše hraje sama, děti si nevšímá. Situace v odloučení těžko snáší, pláče. Rodiče tráví čas s dítětem: 1) dítě si spíše hraje samo z důvodů zajištění chodu domácnosti, 2) jezdí na rodinné výlety, 3) hrají si doma. Dítě si nejraději hraje: 1) s matkou, 2) s otcem, 3) nepotřebuje nikoho na hraní, vystačí si samo. Rodina nejčastěji navštěvuje: 1) hřiště, 2) bazén, 3) aktivity pořádané pro rodiče s dětmi. Usnadnění vstupu do mateřské školy: 1) čtení pohádek, 2) vedení k samostatnosti, 3) chození mezi dětmi.

Nikola (věk 3, 7 let)

Nemá žádné sourozence. Na její výchově se kromě rodičů nikdo další nepodílí. S jinými členy rodiny se dítě stýká zřídka. Do společnosti dětí chodí často. Ve společnosti jiných dětí si spíše hraje sama, děti si nevšímá. Situace v odloučení těžko snáší, pláče. Rodiče tráví čas s dítětem: 1) jezdí na rodinné výlety, 2) hrají si doma, 3) dítě se často dívá na televizi. Dítě si nejraději hraje: 1) s otcem, 2) s matkou, 3) nepotřebuje nikoho na hraní, vystačí si samo. Rodina nejčastěji navštěvuje: 1) dětské koutky, 2) hřiště, 3) přírodu. Usnadnění vstupu do mateřské školy: 1) často s dítětem mluví o mateřské škole, 2) vedení k samostatnosti, 3) chození mezi dětmi.

Tereza (věk 2, 8 let)

Nemá žádné sourozence. Na její výchově se kromě rodičů nikdo další nepodílí. S jinými členy rodiny se dítě stýká zřídka. Do společnosti dětí chodí často. Ve společnosti jiných dětí se snaží o kontakt. Situace v odloučení snáší dobře, ale je neklidná. Rodiče tráví čas s dítětem: 1) jezdí na rodinné výlety, 2) hrají si doma, 3) vyhledávají aktivity ve společnosti jiných dětí. Dítě si nejraději hraje: 1) s matkou, 2) s otcem, 3) se svými kamarády. Rodina nejčastěji navštěvuje: 1) hřiště, 2) dětské koutky,

3) aktivity pořádané pro rodiče s dětmi. Usnadnění vstupu do mateřské školy: 1) vedení k samostatnosti, 2) často s dítětem mluví o školce, 3) chození mezi děti.

Tobiáš (věk 3, 1 let)

Ze strany otce má nevlastní sedmnáctiletou a třináctiletou sestru, ale nežije s nimi ve společné domácnosti. Na jeho výchově se podílejí také prarodiče 1 – 2x týdně. Do společnosti dětí chodí často. Ve společnosti jiných dětí se snaží o kontakt. Situacím v odloučení se raději vyhýbají. Rodiče tráví čas s dítětem: 1) jezdí na rodinné výlety, 2) vyhledávají aktivity ve společnosti jiných dětí, 3) hrají si doma. Dítě si nejraději hraje: 1) s matkou, 2) s otcem, 3) s babičkou. Rodina nejčastěji navštěvuje: 1) aktivity pořádané pro rodiče s dětmi, 2) hřiště, 3) dětské koutky. Usnadnění vstupu do mateřské školy: 1) často s dítětem mluví o mateřské škole, 2) chození mezi děti, 3) vedení k samostatnosti.

7.2.1.1 Co nového rodičům a dětem přinesl AP 1 a jak se návštěvami AP 1 změnilo chování dítěte a život v jeho rodině

Informace o přínosu AP 1 pro rodiče a jejich děti byly zjištěny dotazníkem pro rodiče⁵, který byl rodičům předložen při poslední návštěvě v AP 1. Jsou využity odpovědi osmi rodičů, kteří se svými dětmi navštěvovali AP 1 pravidelně a jejichž děti jsem dále pozorovala v AP 2. Odpovědi dotázaných rodičů se často shodovaly. Jsou zde uvedeny ty nejčastější a jsou seřazeny dle pořadí otázek v již zmíněném dotazníku pro rodiče.

- Ve většině případů AP 1 velmi pomohl rodičům lépe připravit dítě na vstup do mateřské školy, ve dvou případech dotazovaných pomohl jen trochu.
- AP 1 byl přínosný pro děti z hlediska: a) seznámení se s novým prostředím, b) seznámení se s dětmi, c) seznámení s učitelkami.
- AP 1 byl přínosem pro rodiče z hlediska: a) seznámení se s denním programem mateřské školy a s tím spojené zjednodušení přípravy dítě na vstup do mateřské školy, b) seznámení s učitelkami a s rodiči ostatních dětí, c) seznámení s prostředím mateřské školy.

⁵ viz příloha č. 4

- Po absolvování AP 1 většina rodičů neuvažovala o změnách ve výchovném působení na dítě, které by se mělo týkat usnadnění vstupu do mateřské školy. Pouze v jednom případě rodiče uvažovali o vedení dítěte k samostatnosti v oblasti oblékání, obouvání a stolování.
- Ve většině případů se návštěvami AP 1 chování dětí v rodinném kruhu nezměnilo, pouze v jednom případě si podle mínění rodičů dítě osvojilo některé způsoby nežádoucího chování ostatních dětí.
- AP 1 snášela většina dětí dobře, pokaždé se těšily.
- Ve dvou případech dotazovaní rodiče zmínili posunout AP 1 na měsíc srpen, z důvodů lepší návaznosti pro vstup do mateřské školy.

7.2.2 Skupina B - děti, které neprošly AP 1 a nastoupily v září 2009

Skupinu B vytvořilo osm dětí, které neprošly AP 1, nastoupily do mateřské školy v září 2009 a měly nejbližše srovnatelný věk s dětmi skupiny A.

Adam (věk 3, 5 let)

Nemá žádné sourozence. Na jeho výchově se podílejí prarodiče a sourozenci rodičů 1-2x týdně. Do společnosti jiných dětí chodí často, snaží se o kontakt s nimi. Situace v odloučení snáší dobře, ale je neklidný. Rodiče tráví čas s dítětem: 1) hrají si doma, 2) jezdí na rodinné výlety, 3) ve společnosti jiných dětí. Dítě si nejraději hraje: 1) s otcem, 2) s matkou. Rodina nejčastěji navštěvuje: 1) hřiště, 2) dětské koutky, 3) mateřská centra. Usnadnění vstupu do mateřské školy: 1) chození mezi dětmi, 2) odmítání nevhodného chování, 3) vedení k samostatnosti.

Andrea (věk 3, 1 let)

Nemá žádné sourozence. Na její výchově se podílejí prarodiče, ale jen 1x v měsíci. Do společnosti dětí chodí zřídkakdy. Ve společnosti dětí spíše pozoruje, jak si děti hrají. Situace v odloučení snáší velmi dobře, je spokojená. Rodiče tráví čas s dítětem: 1) hrají si doma, 2) jezdí na rodinné výlety, 3) ve společnosti jiných dětí. Dítě si nejraději hraje: 1) s otcem, 2) s matkou, 3) s kýmkoli, kdo má zájem si s ní hrát. Rodina nejčastěji navštěvuje: 1) hřiště, 2) aktivity pořádané pro rodiče s dětmi, 3)

návštěvy známých rodiny, sportovní, kulturní akce, přírodu, parky. Usnadnění vstupu do mateřské školy: 1) povídání o školce, 2) čtení pohádek, 3) chození mezi děti.

Daniel (věk 3, 4 roky)

Stýká se s nevlastním sedmiletým bratrem, ze strany otce – bratr v rodině nežije. Na jeho výchově se podílejí prarodiče 1x týdně. Před vstupem do mateřské školy navštěvoval jesle. Do společnosti jiných dětí chodí často, snaží se o kontakt s nimi. Situace v odloučení snáší velmi dobře, je spokojený. Rodiče tráví čas s dítětem: 1) ve společnosti jiných dětí, 2) hrají si doma, 3) dítě si často hraje samo z důvodů zajištění chodu domácnosti. Dítě si nejraději hraje: 1) s dětmi (sestřenice a kamarádi), 2) se sourozencem, 3) nepotřebuje nikoho na hraní, vystačí si samo. Rodina nejčastěji navštěvuje: 1) hřiště, 2) parky, 3) zahradu u babičky. Usnadnění vstupu do mateřské školy: 1) vedení k samostatnosti, 2) ponechání dítěte na určitou dobu v péči jiného známého člověka, 3) chození mezi děti.

Helena (věk 3, 1 let)

Má šestiletou sestru. Na její výchově se podílejí prarodiče, sourozenci rodičů a přátelé rodiny 1x týdně. Do společnosti jiných dětí chodí často, snaží se o kontakt s nimi. Situace v odloučení snáší velmi dobře, je spokojená. Rodiče tráví čas s dítětem: 1) rodinné výlety, 2) dítě si spíše hraje samo z důvodů zajištění chodu domácnosti, 3) hrají si doma. Dítě si nejraději hraje: 1) se sourozencem, 2) nepotřebuje nikoho na hraní, vystačí si samo, 3) s matkou. Rodina nejčastěji navštěvuje: 1) výlety do přírody, a za kulturními památkami, výstavy, horolezectví s jinými dětmi, 2) hřiště, 3) aktivity pořádané pro rodiče s dětmi. Usnadnění vstupu do mateřské školy: 1) povídání o školce, 2) chození mezi děti, 3) vedení k samostatnosti.

Jakub (věk 3 roky)

Nemá žádné sourozence. Na jeho výchově se podílejí prarodiče 1x týdně. Do společnosti jiných dětí chodí často. Před vstupem do mateřské školy navštěvoval jesle. Ve společnosti jiných dětí si hraje sám, dětí si nevšímá. Situace v odloučení snáší velmi dobře, je spokojený. Rodiče tráví čas s dítětem: 1) hrají si doma, 2) rodinné výlety, 3) dítě si spíše hraje samo z důvodů zajištění péče o domácnost. Dítě si nejraději hraje: 1) s

otcem, 2) s matkou, 3) s domácím zvířetem. Rodina nejčastěji navštěvuje: 1) hřiště, 2) procházky v lese, 3) chalupa. Usnadnění vstupu do mateřské školy: 1) ponechání dítěte na určitou dobu v péči jiného známého člověka, 2) četba pohádek, 3) vedení k samostatnosti.

Lukáš (věk 3 roky)

Nemá žádné sourozence. Na jeho výchově se podílejí prarodiče 1x týdně. Do společnosti jiných dětí chodí často, snaží se o kontakt s nimi. Situace v odloučení snáší velmi dobře, je spokojený. Rodiče tráví čas s dítětem: 1) rodinné výlety, 2) aktivity ve společnosti jiných dětí, 3) hrají si doma. Dítě si nejraději hraje s bratrancem. Rodina nejčastěji navštěvuje: 1) hřiště, 2) známé s dětmi, 3) dětské koutky. Usnadnění vstupu do mateřské školy: 1) vedení k samostatnosti, 2) chození mezi děti, 3) odmítání nevhodného chování.

Matyáš (věk 3, 8 let)

Má šestiletou sestru. Na jeho výchově se podílejí prarodiče několikrát týdně. Do společnosti jiných dětí chodí často. Ve společnosti jiných dětí spíše pozoruje, jak si děti hrají. Situacím v odloučení se zatím raději vyhýbají. Rodiče tráví čas s dítětem: 1) hrají si doma, 2) vyhledávají aktivity ve společnosti jiných dětí, 3) rodinné výlety. Dítě si nejraději hraje s rodiči a se sestrou. Rodina nejčastěji navštěvuje: 1) hřiště, 2) aktivity pořádané pro rodiče s dětmi, 3) parky. Usnadnění vstupu do mateřské školy: 1) vedení k samostatnosti, 2) povídání o mateřské škole, 3) chození mezi děti.

Sára (věk 3, 1 let)

Nemá žádné sourozence. Na její výchově se podílejí prarodiče 1x měsíčně. Do společnosti jiných dětí chodí často. Ve společnosti jiných dětí si hraje samo, dětí si nevšímá. Situace v odloučení snáší velice dobře, je spokojená. Rodiče tráví čas s dítětem: 1) hrají si doma, 2) dítě si spíše hraje samo z důvodů zajištění chodu domácnosti, 3) vyhledávají aktivity ve společnosti jiných dětí. Dítě si nejraději hraje s otcem. Rodina nejčastěji navštěvuje: 1) hřiště, 2) aktivity pořádané pro rodiče s dětmi, 3) rodinné výlety. Usnadnění vstupu do mateřské školy: 1) čtení pohádek, 2) povídání o mateřské škole, 3) vedení k samostatnosti.

7.3 Realizace pozorování

7.3.1 Oblasti, které se staly předmětem pozorování socializačních procesů

Při pozorování sociálních dovedností jsem se zaměřila celkem na těchto deset oblastí:

- 1) řečové dovednosti dítěte,
- 2) komunikační dovednosti dítěte,
- 3) emocionalita dítěte,
- 4) schopnost odpoutání se od blízké osoby a jeho reakce,
- 5) sociabilita dítěte,
- 6) způsob, kterým je dítě v rodině vedeno,
- 7) chování dítěte,
- 8) způsob zapojení se dítěte do nabízených činností,
- 9) schopnost navázání vztahu dítěte k učitelce,
- 10) hra.

7.3.2 Způsob vedení záznamů v průběhu pozorování

Ke sledování socializačních procesů byl pro každé dítě vytvořen pozorovací arch, do kterého byl zapisován zjištěný stav pozorování při každém setkání v AP 1 a v AP 2 a tyto záznamy byly kvůli přehlednosti dále vyhodnocovány do připravených tabulek, které jsou uvedeny v následujících kapitolách 8.1 a 8.2.

Děti byly v AP 1 i v AP 2 sledovány a dále hodnoceny v deseti oblastech, které jsou uvedeny v předcházející kapitole 7. 3. 1. Tyto oblasti se liší pouze ve čtvrtém bodě. V AP1 bylo počítáno s přítomností rodičů po celou dobu programu, tudíž jsem spíše sledovala, na jak dlouho je dítě schopné se odpoutat od rodiče a v AP 2 bylo počítáno s přítomností rodičů jen částečně, proto byly sledovány reakce dítěte při odloučení od blízké osoby.

V AP 1 byly děti pozorovány během čtrnácti uskutečněných, dvouhodinových setkání a jejich stav zaznamenán při každém setkání. Do AP 1 bylo přihlášeno celkem patnáct dětí s rodiči, ale pravidelně docházelo pouze osm dětí s rodiči, které tedy bylo

možné komplexně vyhodnotit. Z důvodu vzniklého rozsáhlého materiálu jsem zvolila tři etapy vyhodnocování, a sice po druhém setkání, dále po osmém setkání a na konci čtrnáctého setkání.

V AP 2 byly děti pozorovány v průběhu celého dne a záznamy z pozorování jsem vyhodnocovala ke konci týdne vždy každý čtvrtek na konci dne, z důvodů předpokládané páteční absence dětí.

Výběr dětí v AP 2, patřících do srovnatelné skupiny dětí, která neprošla AP 1, byl náhodný. Z celkového pozorování všech dětí, které neprošly AP 1, jsem vybrala děti, které docházely v průběhu AP 2 do mateřské školy pravidelně a byly blízké věku dětí ze skupiny A.

Pozorování v obou skupinách zaznamenávala stejná osoba – autorka diplomové práce.

7.3.2.1 Jednotlivé oblasti pozorování

Pro jednotlivé oblasti jsem zvolila níže uvedený způsob hodnocení zjištěného stavu a reakcí dítěte pomocí kladných a záporných znamének, aby byl snáze rozeznatelný určitý posun dítěte.

Tabulka č. 3: Způsob hodnocení jednotlivých oblastí socializačních procesů.

Pozitivní rovina		Negativní rovina	
++	+	- +	-
Optimální stav	Přijatelný stav	Nevyhovující stav- s tendencemi ke zlepšení	Nevyhovující stav

1) ŘEČOVÉ DOVEDNOSTI DÍTĚTE (sledováno v AP 1 i v AP 2)

- ☐ vyjadřuje se ve větách, velká slovní zásoba ++
- ☐ vyjadřuje se ve větách, slovní zásoba je přiměřená +
- ☐ používá jednoduché věty, slovní zásoba je omezená - +
- ☐ mluví heslovitě -

2) KOMUNIKAČNÍ DOVEDNOSTI DÍTĚTE (sledováno v AP 1 i v AP 2)

- ☐ přiměřeně a živě mluví s dětmi i dospělými ++

- ☐ mluví pouze s dětmi, nejisté v rozhovoru s cizím dospělým +
- ☐ k rozhovoru si vybírá jen dospělého - +
- ☐ málomluvné, jednoslovné odpovědi, vyhýbá se rozhovoru -

3) EMOCIONALITA DÍTĚTE (sledováno v AP 1 i v AP 2)

- ☐ spontánní, veselé, pozitivně naladěné + +
- ☐ vyrovnané, beze strachu nebo pláče +
- ☐ citlivé, nesmělé dítě - +
- ☐ tendence reagovat pláčem, úzkostné dítě - +
- ☐ nevypočitatelné reakce, vzdor, negativismus –

4) ODPOUTÁNÍ OD BLÍZKÉ OSOBY (sledováno v AP 1)

- ☐ je schopné se odpoutat na delší dobu + +
- ☐ je schopné se odpoutat jen na malou chvíli +
- ☐ není schopné se odpoutat, stále se drží blízké osoby -

4a) REAKCE DÍTĚTE PŘI ODLOUČENÍ OD BLÍZKÉ OSOBY (sledováno v AP 2)

- ☐ dítě je klidné, bez známek lítosti + +
- ☐ dítě je smutné, ale nepláče +
- ☐ dítě je neklidné, uplakané - +
- ☐ dítě má záchvaty pláče a odmítavosti, nedá se utiшит -

5) SOCIABILITA DÍTĚTE (sledováno v AP 1 i v AP 2)

- ☐ je přátelské, vyhledává společnost ostatních dětí + +
- ☐ samotář, pozoruje okolí se zájmem +
- ☐ ostatní děti ho nezajímají, upřednostňuje vztah s dospělým - +
- ☐ samotář, straní se společnosti dětí i dospělých -

6) V RODINĚ JE DÍTĚ VEDENO (sledováno v AP 1 i v AP 2)

- ☐ přiměřeně - bez nápadností + +
- ☐ nadměrně upřednostňováno, rozmazlováno -
- ☐ s malým zájmem až lhostejností -
- ☐ nepřiměřeně tvrdě – ostré zákazy, tělesné tresty -

7) CHOVÁNÍ DÍTĚTE (sledováno v AP 1 i v AP 2)

- ☐ chová se v souladu s očekáváním + +
- ☐ dělá si, co chce, uposlechnou pouze pod tlakem vnější autority - +
- ☐ je vzdorovitý, negativistický, neuposlechnou -

8) ZAPOJENÍ SE DO ČINNOSTÍ (sledováno v AP 1 i v AP 2)

- ☐ zapojuje se samostatně, se zájmem ++
- ☐ zapojuje se samostatně, bez výrazného zájmu +
- ☐ zapojuje se jen občas +
- ☐ čeká pobídku od učitelky - +
- ☐ nezapojuje se vůbec -

9) NAVÁZÁNÍ VZTAHU DÍTĚTE K UČITELCE (sledováno v AP 1 i v AP 2)

- ☐ navazuje vřelý vztah, je otevřený ++
- ☐ navazuje přátelský vztah, je konzervativní +
- ☐ kontakt nevyhledává, je nedůvěřivý, stydlivý - +
- ☐ jakýkoli kontakt odmítá, dává najevo svoji nelibost -

10) HRA (sledováno v AP 1 i v AP 2)

- ☐ hraje si s ostatními dětmi, hrou je zaujatý ++
- ☐ hraje si samo nebo s dospělým +
- ☐ nesetrvává ve hře, pobíhá mezi ostatními - +
- ☐ nehraje si, pozoruje hru ostatních -

8 Analýza výsledků

8.1 Socializační procesy sledované u jednotlivých dětí v průběhu AP 1 a následně u stejných dětí v průběhu AP 2

V této kapitole se zabývám socializačními procesy, které jsem pozorovala v deseti oblastech u osmi dětí, nejprve v průběhu AP 1 za přítomnosti rodičů a následně u stejných dětí v průběhu AP 2, kde rodiče přítomni nebyli. Tyto děti jsem označila skupina A. Pro snadnější orientaci jsem výsledky pozorování z AP 1 a z AP 2 zaznamenala do tabulek, které jsou od sebe barevně odlišeny. Aby bylo možné lépe vyhodnotit, jak se dítě ve zkoumaných oblastech vyvíjelo, řadila jsem tabulky pro AP 1 a AP 2 v návaznosti za sebou. Je nutné připomenout, že mezi AP 1 a AP 2 nastala měsíční pauza, kdy byla mateřská škola zavřená z důvodu letních prázdnin. Ke zjištění, jaké měly tyto děti předešlé sociální zkušenosti, jsem využila dotazníku pro rodiče⁶, jehož výsledky zmiňuji v podkapitole 7.2.1.

⁶ viz příloha č. 3

Tabulka č. 4: Vývoj řečových dovedností dítěte v průběhu AP 1.

AP 1 skupina A	Jméno dítěte:	Eliáš		Eliška		Eva		David		Natálka		Nikolka		Tereza		Tobiáš	
	věk:	3,2 – 3,4		3 – 3,2		3 – 3,2		3 – 3,2		3,1 - 3,3		3,7 - 3,9		2, 8 – 2,10		3,1 - 3,3	
1) ŘEČ	2. setkání	vyjadřuje se ve větách, velká slovní zásoba	+	vyjadřuje se ve větách, slovní zásoba je přiměřená	+	vyjadřuje se ve větách, velká slovní zásoba	+	mluví heslovitě	-	vyjadřuje se ve větách, slovní zásoba je přiměřená	+	mluví heslovitě	-	používá jednoduché věty, slovní zásoba je omezená	-	vyjadřuje se ve větách, velká slovní zásoba	+
	8. setkání	vyjadřuje se ve větách, velká slovní zásoba	+	vyjadřuje se ve větách, slovní zásoba je přiměřená	+	vyjadřuje se ve větách, velká slovní zásoba	+	mluví heslovitě	-	vyjadřuje se ve větách, slovní zásoba je přiměřená	+	mluví heslovitě	-	používá jednoduché věty, slovní zásoba je omezená	-	vyjadřuje se ve větách, velká slovní zásoba	+
	14. setkání	vyjadřuje se ve větách, velká slovní zásoba	+	vyjadřuje se ve větách, slovní zásoba je přiměřená	+	vyjadřuje se ve větách, velká slovní zásoba	+	mluví heslovitě	-	vyjadřuje se ve větách, slovní zásoba je přiměřená	+	mluví heslovitě	-	používá jednoduché věty, slovní zásoba je omezená	-	vyjadřuje se ve větách, velká slovní zásoba	+

Komentář k tabulce č. 4:

Při pozorování skupiny A v průběhu čtrnácti setkání v AP 1 bylo zjištěno, že řečové dovednosti většiny pozorovaných dětí jsou velmi dobré. Eliáš, Eva a Tobiáš byli řečově na velmi dobré úrovni, vyjadřovali se ve větách a disponovali velkou zásobou slov. Eliška a Natálka se vyjadřovaly ve větách s přiměřenou slovní zásobou. Tereza používala spíše jednoduché věty a její zásoba slov byla omezená. Zbylé dvě děti měly s vyjadřováním potíže. Nikola a David se vyjadřovali pomocí hesel a tento stav se po celou dobu nezměnil. V oblasti řečové se po dobu sledování u těchto osmi dětí neodehrály žádné změny.

Tabulka č. 5: Vývoj řečových dovedností u dětí, které prošly AP 1. Pozorování v průběhu AP 2.

AP 2 skupina A	Jméno dítěte:	Eliáš		Eliška		Eva		David →		Natálka		Nikolka →		Tereza		Tobiáš	
	věk:	3,6		3,4		3,4		3,4		3,5		3,11		3		3,5	
1) ŘEČ	1. týden	vyjadřuje se ve větách, velká slovní zásoba	+	vyjadřuje se ve větách, slovní zásoba je přiměřená	+	vyjadřuje se ve větách, velká slovní zásoba	+	jednoduché věty, slovní zásoba je omezená	-	vyjadřuje se ve větách, slovní zásoba je přiměřená	+	jednoduché věty, slovní zásoba je omezená	-	jednoduché věty, slovní zásoba je omezená	-	vyjadřuje se ve větách, velká slovní zásoba	+
	2. týden	vyjadřuje se ve větách, velká slovní zásoba	+	vyjadřuje se ve větách, slovní zásoba je přiměřená	+	vyjadřuje se ve větách, velká slovní zásoba	+	jednoduché věty, slovní zásoba je omezená	-	vyjadřuje se ve větách, slovní zásoba je přiměřená	+	jednoduché věty, slovní zásoba je omezená	-	jednoduché věty, slovní zásoba je omezená	-	vyjadřuje se ve větách, velká slovní zásoba	+
	3. týden	vyjadřuje se ve větách, velká slovní zásoba	+	vyjadřuje se ve větách, slovní zásoba je přiměřená	+	vyjadřuje se ve větách, velká slovní zásoba	+	jednoduché věty, slovní zásoba je omezená	-	vyjadřuje se ve větách, slovní zásoba je přiměřená	+	jednoduché věty, slovní zásoba je omezená	-	jednoduché věty, slovní zásoba je omezená	-	vyjadřuje se ve větách, velká slovní zásoba	+
	4. týden	vyjadřuje se ve větách, velká slovní zásoba	+	vyjadřuje se ve větách, slovní zásoba je přiměřená	+	vyjadřuje se ve větách, velká slovní zásoba	+	jednoduché věty, slovní zásoba je omezená	-	vyjadřuje se ve větách, slovní zásoba je přiměřená	+	jednoduché věty, slovní zásoba je omezená	-	jednoduché věty, slovní zásoba je omezená	-	vyjadřuje se ve větách, velká slovní zásoba	+

(→ dítě, které prošlo vývojem ve srovnání s AP 1)

Komentář k tabulce č. 5:

Při pozorování řečových dovedností v AP 2 se ve srovnání s AP 1 zlepšili David a Nikola, kteří se v rozmezí května až července vyjadřovali pouze heslovitě. Již v prvním týdnu v září se začali vyjadřovat pomocí jednoduchých vět s omezenou slovní zásobou.

Ukazuje se, že k rozvoji řečových dovedností je potřeba delšího časového úseku a jejich kvalita je zřejmě ovlivněna dispozicemi dítěte a typem výchovy dítěte – zvláště způsobem, kterým rodiče s dítětem hovoří. Kvalita řeči bude zhoršená u dítěte, v jehož rodině je výchova spíše omezena na plnění požadavků rodičů a dítěti není ponechán prostor k vyjádření. S dobrou až výbornou kvalitou řeči se většinou setkáme u dítěte z rodiny, v níž je kladen důraz na osobnostní rozvoj, kdy se s dítětem o všem hovoří, nikoli však jednosměrně, ale je zde očekávána reakce dítěte.

Tabulka č. 6: Vývoj komunikačních dovedností dítěte v průběhu AP 1.

AP 1 skupina A	Jméno dítěte:	Eliáš		Eliška*		Eva		David		Natálka		Nikolka		Tereza		Tobiáš*	
	věk:	3,2 – 3,4		3 – 3,2		3 – 3,2		3 – 3,2		3,1 - 3,3		3,7 - 3,9		2, 8 – 2,10		3,1 - 3,3	
2) KOMUNIKACE	2. setkání	přiměřeně a živě mluví s dětmi i dospělými	+	k rozhovoru si vybírá jen dospělého	-	k rozhovoru si vybírá jen dospělého	-	málomluvné, jednoslovné odpovědi, vyhýbá se rozhovoru	-	k rozhovoru si vybírá jen dospělého	-	málomluvné, jednoslovné odpovědi, vyhýbá se rozhovoru	-	k rozhovoru si vybírá jen dospělého	-	málomluvné, jednoslovné odpovědi, vyhýbá se rozhovoru	-
	8. setkání	přiměřeně a živě mluví s dětmi i dospělými	+	přiměřeně a živě mluví s dětmi i dospělými	+	k rozhovoru si vybírá jen dospělého	-	málomluvné, jednoslovné odpovědi, vyhýbá se rozhovoru	-	k rozhovoru si vybírá jen dospělého	-	málomluvné, jednoslovné odpovědi, vyhýbá se rozhovoru	-	k rozhovoru si vybírá jen dospělého	-	málomluvné, jednoslovné odpovědi, vyhýbá se rozhovoru	-
	14. setkání	přiměřeně a živě mluví s dětmi i dospělými	+	přiměřeně a živě mluví s dětmi i dospělými	+	k rozhovoru si vybírá jen dospělého	-	málomluvné, jednoslovné odpovědi, vyhýbá se rozhovoru	-	k rozhovoru si vybírá jen dospělého	-	málomluvné, jednoslovné odpovědi, vyhýbá se rozhovoru	-	k rozhovoru si vybírá jen dospělého	-	mluví pouze s dětmi, nejisté v rozhovoru s cizím dospělým	+

(* dítě, které ve zkoumaném úseku prošlo určitým vývojem)

Komentář k tabulce č. 6:

Komunikační dovednosti jsou úzce spjaté s dovednostmi řečovými, ale také se zkušenostmi, které dítě v komunikaci doposud nabylo. Tím jsou myšleny příležitosti k hovorům s různými lidmi v různých situacích. Pokud je dítě schopné vyjádřit a sdělit svou myšlenku, je pro něj komunikace s okolím mnohem snazší. Ani to však nemusí být pravidlem. Ve velké míře zde hrají roli také osobnostní rysy jedince. Introvertně zaměřenému dítěti budou zpočátku rozhovory s ostatními působit potíže, kdežto extrovertně zaměřené dítě bude naopak příležitosti k rozhovorům vyhledávat. Eliáš byl od začátku velmi schopný v komunikaci jak s dospělým, tak s ostatními dětmi. Eliška si zpočátku jako partnera k rozhovoru vybírala pouze dospělého, byla schopná komunikovat jen s matkou. Zlom nastal po osmém setkání, kdy kromě své matky začala komunikovat i s ostatními. Evin stav se po celou dobu nezměnil. Byla schopná vést rozhovor pouze s dospělou, jí blízkou osobou. David se po celou dobu projevoval jako málomluvné dítě, které se rozhovorům vyhýbá a stále se schovává za svou matku, současně měl problémy s kvalitou řeči. Natálka měla potíže v komunikaci s okolím, byla schopná komunikovat pouze s matkou. Nikolka téměř nemluvila, jakémukoli typu komunikace s druhými se vyhýbala. Tereza mluvila po celou dobu

jen s dospělými. U Tobiáše, který měl řečové dovednosti na výborné úrovni, ale zpočátku se rozhovorům spíše vyhýbal, nastal posun na konci pozorovacího období ve čtvrtém týdnu, kdy byl schopný promluvit k dětem, i když u něj přetrvávala nejistota v komunikaci s cizím dospělým.

Při pozorování se ukázalo, že děti se při komunikaci častěji obrací na dospělého než na dítě, což značí, že dospělý je v komunikaci pro dítě v období kolem třetího roku stěžejní osobou.

Tabulka č. 7: Vývoj komunikačních dovedností u dětí, které prošly AP 1. Pozorování v průběhu AP 2.

AP 2 skupina A	Jméno dítěte:	Eliáš		Eliška		Eva		David*		Natálka*		Nikolka*		Tereza*		Tobiáš*	
	věk:	3,6		3,4		3,4		3,4		3,5		3,11		3		3,5	
2) KOMUNIKACE	1. týden	přiměřeně a živě mluví s dětmi i dospělými	+	přiměřeně a živě mluví s dětmi i dospělými	+	k rozhovoru si vybírá jen dospělého	-	k rozhovoru si vybírá jen dospělého	-	málomluvné, jednoslovné odpovědi, vyhýbá se rozhovoru	-	málomluvné, jednoslovné odpovědi, vyhýbá se rozhovoru	-	k rozhovoru si vybírá jen dospělého	-	málomluvné, jednoslovné odpovědi, vyhýbá se rozhovoru	-
	2. týden	přiměřeně a živě mluví s dětmi i dospělými	+	přiměřeně a živě mluví s dětmi i dospělými	+	k rozhovoru si vybírá jen dospělého	-	k rozhovoru si vybírá jen dospělého	-	málomluvné, jednoslovné odpovědi, vyhýbá se rozhovoru	-	k rozhovoru si vybírá jen dospělého	-	k rozhovoru si vybírá jen dospělého	-	k rozhovoru si vybírá jen dospělého	-
	3. týden	přiměřeně a živě mluví s dětmi i dospělými	+	přiměřeně a živě mluví s dětmi i dospělými	+	k rozhovoru si vybírá jen dospělého	-	přiměřeně a živě mluví s dětmi i dospělými	+	k rozhovoru si vybírá jen dospělého	-	přiměřeně a živě mluví s dětmi i dospělými	+	k rozhovoru si vybírá jen dospělého	-	k rozhovoru si vybírá jen dospělého	-
	4. týden	přiměřeně a živě mluví s dětmi i dospělými	+	přiměřeně a živě mluví s dětmi i dospělými	+	k rozhovoru si vybírá jen dospělého	-	přiměřeně a živě mluví s dětmi i dospělými	+	k rozhovoru si vybírá jen dospělého	-	přiměřeně a živě mluví s dětmi i dospělými	+	přiměřeně a živě mluví s dětmi i dospělými	+	přiměřeně a živě mluví s dětmi i dospělými	+

(*dítě, které ve zkoumaném úseku prošlo určitým vývojem; → dítě, které prošlo vývojem ve srovnání s AP 1)

Komentář k tabulce č. 7:

Při pozorování komunikačních dovedností v průběhu prvních čtyř týdnů v září bylo zjištěno, že některé děti se již zpočátku upnuly výhradně na komunikaci s učitelkou, která zde převzala zástupnou funkci matky, v některých případech děti nekomunikovaly vůbec. Tento stav se v průběhu čtyř týdnů u většiny dětí posunul pozitivním směrem. Veliký posun ve vývoji udělali David, Natálka, Nikola, Tereza a Tobiáš. David si první dva týdny k rozhovorům vybíral jen dospělého. Od třetího týdne začal kromě dospělého komunikovat také s dětmi. Natálka se zprvu rozhovorům spíše vyhýbala, ale od třetího týdne se pustila do hovorů s učitelkou. Nikola byla v prvním týdnu rovněž málomluvné dítě. S učitelkou začala ale komunikovat už v druhém týdnu a ve třetím týdnu, bez jakýchkoli zábran živě komunikovala jak s dospělým, tak s ostatními dětmi. Tereza si po dobu prvních třech týdnů vybírala k hovorům dospělého, ve čtvrtém týdnu se pustila do hovorů také s dětmi. U Tobiáše se zpočátku v komunikaci projevovaly jeho osobnostní rysy. Jeho plachost a zdrženlivost vůči okolí způsobovala, že v prvním týdnu příliš nemluvil, a když byl tázan, používal jednoslovné odpovědi. Od druhého týdne a také ve třetím týdnu se upnul na rozhovory s dospělou osobou a v poslední týden pozorování začal živě komunikovat také s dětmi.

Dokud dítě pocítuje oporu blízké osoby, není nuceno projevovat snahu komunikovat s okolím. Spoléhá na „svého“ dospělého, který v této oblasti dítěti vše obstará. V okamžiku, kdy je dítě ponecháno v situacích, které je nuceno vyřešit samo - bez pomoci blízké osoby, se mnohem rychleji zlepšuje jeho komunikační úroveň. Platí to i pro děti, jejichž kvalita vyjadřování byla zhoršená, ale potřeba domluvit se s ostatními je velice silná. Zlomovým bodem v komunikačních dovednostech u dětí, kterým tato oblast zpočátku činní potíže, se stává třetí až čtvrtý týden pobytu v mateřské škole.

Tabulka č. 8: Emoční vývoj dítěte v průběhu AP 1.

AP 1 skupina A	Jméno dítěte:	Eliáš*		Eliška*		Eva		David		Natálka		Nikolka		Tereza		Tobiáš	
	věk:	3,2 – 3,4		3 – 3,2		3 – 3,2		3 – 3,2		3,1 - 3,3		3,7 - 3,9		2, 8 – 2,10		3,1 - 3,3	
3) EMOCIONA- LITA	2. setkání	vyrovnané beze strachu nebo pláče	+	vyrovnané beze strachu nebo pláče	+	tendence rea- govat pláčem, úzkostné dítě	- +	citlivé, nesmělé dítě	- +	nevypočitatelné reakce, vzdor, negativismus	- +	tendence reagovat plá- čem, úzkostné dítě	- +	vyrovnané beze strachu nebo pláče	+	citlivé, nesmě- lé dítě	- +
	8. setkání	spontánní, veselé, pozi- tivně naladě- né	+	spontánní, veselé, pozi- tivně naladě- né	+	tendence rea- govat pláčem, úzkostné dítě	- +	citlivé, nesmělé dítě	- +	nevypočitatelné reakce, vzdor, negativismus	- +	tendence reagovat plá- čem, úzkostné dítě	- +	vyrovnané beze strachu nebo pláče	+	citlivé, nesmě- lé dítě	- +
	14. setkání	spontánní, veselé, pozi- tivně naladě- né	+	spontánní, veselé, pozi- tivně naladě- né	+	tendence rea- govat pláčem, úzkostné dítě	- +	citlivé, nesmělé dítě	- +	nevypočitatelné reakce, vzdor, negativismus	- +	tendence reagovat plá- čem, úzkostné dítě	- +	vyrovnané beze strachu nebo pláče	+	citlivé, nesmě- lé dítě	- +

(* dítě, které ve zkoumaném úseku prošlo určitým vývojem)

Komentář k tabulce č. 8:

Tři děti z osmi (Eliáš, Eliška a Tereza) po celou dobu setkávání projevovaly pozitivní emoce. Eliáš a Eliška se při druhém setkání projevovali vyrovnaně beze strachu nebo pláče, a z této pozitivní roviny se po osmém setkání posunuli do ještě zlepšené pozice, spočívající ve spontaneitě, projevech veselosti a dobrém naladění. Tereza působila spontánně bez jakýchkoli projevů strachu nebo pláče po celou dobu čtrnácti setkání. Na rozdíl od těchto pozitivně laděných dětí ostatní projevíly emoce negativní. U Davida posun v emočních projevech nenastal. Po celou dobu pozorování se jevil jako citlivé, nesmělé dítě. Eva se po celou dobu pozorování jevila jako úzkostné dítě s tendencemi reagovat pláčem. Negativní emoce projevovala Nikolka, ani u ní žádný posun ke zlepšení nenastal. Citlivý a nesmělý byl také po celou dobu Tobiáš. Natálka se projevovala vzdorovitě a po celou dobu byla silně negativní.

Tabulka č. 9: Emoční vývoj u dětí, které prošly AP 1. Pozorování v průběhu AP 2.

AP 2 skupina A	Jméno dítěte:	Eliáš		Eliška		Eva*		David*		Natálka*		Nikolka *		Tereza		Tobiáš	
	věk:	3,6		3,4		3,4		3,4		3,5		3,11		3		3,5	
3) EMOCIONA- LITA	1. týden	spontánní, veselý, poziti- vně naladě- né	+	spontánní, veselý, pozitiv- ně naladěné	+	tendence reago- vat pláčem, úzkostné dítě	-	citlivé, nesmělé dítě	-	nevypočitatelné reakce, vzdor, negativismus	-	tendence reagovat pláčem, úzkostné dítě	+	vyrovnané beze strachu nebo pláče	+	tendence rea- govat pláčem, úzkostné dítě	-
	2. týden	spontánní, veselý, poziti- vně naladě- né	+	spontánní, veselý, pozitiv- ně naladěné	+	tendence reago- vat pláčem, úzkostné dítě	-	citlivé, nesmělé dítě	-	nevypočitatelné reakce, vzdor, negativismus	-	tendence reagovat pláčem, úzkostné dítě	+	vyrovnané beze strachu nebo pláče	+	tendence rea- govat pláčem, úzkostné dítě	-
	3. týden	spontánní, veselý, poziti- vně naladě- né	+	spontánní, veselý, pozitiv- ně naladěné	+	tendence reago- vat pláčem, úzkostné dítě	-	vyrovnané beze stra- chu nebo pláče	+	tendence reagovat pláčem, úz- kostné dítě	-	vyrovnané beze strachu nebo pláče	+	vyrovnané beze strachu nebo pláče	+	tendence rea- govat pláčem, úzkostné dítě	-
	4. týden	spontánní, veselý, poziti- vně naladě- né	+	spontánní, veselý, pozitiv- ně naladěné	+	vyrovnané beze strachu nebo pláče	+	vyrovnané beze stra- chu nebo pláče	+	vyrovnané beze strachu nebo pláče	+	vyrovnané beze strachu nebo pláče	+	vyrovnané beze strachu nebo pláče	+	tendence rea- govat pláčem, úzkostné dítě	-

(*dítě, které ve zkoumaném úseku prošlo určitým vývojem; → dítě, které prošlo vývojem ve srovnání s AP 1)

Komentář k tabulce č. 9:

V tomto zkoumaném úseku se u některých dětí odehrával velmi pomalý vývoj. Oproti situaci v AP 1 se pozitivním směrem posunuli David a Nikola a to ve třetím týdnu pozorování. Negativní emoce u Evy a Natálky měly dlouhodobější charakter. Eva setrvala v negativní pozici po dobu prvních třech týdnů, zvrat nastal v týdnu čtvrtém, kdy se posunula pozitivním směrem. Natálka se ze vzdorovité pozice ve třetím týdnu proměnila na úzkostné dítě s tendencemi k pláči a v týdnu čtvrtém se posunula do pozitivní roviny. Tobiáš zůstal v negativní pozici po celou dobu pozorování, stejně jako v AP 1. Tři děti (Eliáš, Eliška a Tereza) se jeví jako vyrovnané a spokojené.

Stav emocionality má u každého dítěte trvalejší charakter, jelikož souvisí s osobnostními rysy ve vrozené výbavě dítěte. Bylo zjištěno, že úzkostlivé děti měly v mnoha případech problémy v komunikaci s okolím, protože jejich osobnostní předpoklady je po této stránce činily zdrženlivějšími. Zde se opět ukazuje, že ve třetím až čtvrtém týdnu pobytu v mateřské škole dochází u dětí, jimž nástup do mateřské školy zpočátku činil potíže, k postupnému překonání negativních emocí a posunem citových projevů do roviny pozitivní.

Tabulka č. 10: Vývoj schopnosti dětí odpoutat se od blízké osoby v průběhu AP 1.

AP 1 skupina A	Jméno dítěte:	Eliáš		Eliška*		Eva		David		Natálka		Nikolka		Tereza		Tobiáš*	
	věk:	3,2 – 3,4		3 – 3,2		3 – 3,2		3 – 3,2		3,1 - 3,3		3,7 - 3,9		2, 8 – 2,10		3,1 - 3,3	
4) SCHOPNOST ODPOUTÁNÍ OD BLÍZKÉ OSOBY	2. setkání	je schopné se odpoutat na delší dobu	+	je schopné se odpoutat jen na malou chvíli	+	není schopné se odpoutat, stále se drží blízké osoby	-	je schopné se odpoutat jen na malou chvíli	+	není schopné se odpoutat, stále se drží blízké osoby	-	není schopné se odpoutat, stále se drží blízké osoby	-	je schopné se odpoutat jen na malou chvíli	+	není schopné se odpoutat, stále se drží blízké osoby	-
	8. setkání	je schopné se odpoutat na delší dobu	+	je schopné se odpoutat jen na malou chvíli	+	není schopné se odpoutat, stále se drží blízké osoby	-	je schopné se odpoutat jen na malou chvíli	+	není schopné se odpoutat, stále se drží blízké osoby	-	není schopné se odpoutat, stále se drží blízké osoby	-	je schopné se odpoutat jen na malou chvíli	+	není schopné se odpoutat, stále se drží blízké osoby	-
	14. setkání	je schopné se odpoutat na delší dobu	+	je schopné se odpoutat na delší dobu	+	není schopné se odpoutat, stále se drží blízké osoby	-	je schopné se odpoutat jen na malou chvíli	+	není schopné se odpoutat, stále se drží blízké osoby	-	není schopné se odpoutat, stále se drží blízké osoby	-	je schopné se odpoutat jen na malou chvíli	+	je schopné se odpoutat jen na malou chvíli	+

(* dítě, které ve zkoumaném úseku prošlo určitým vývojem)

Komentář k tabulce č. 10:

Ve schopnosti odpoutat se od blízké osoby děti pokroky spíše nedělaly. Eliáš se jako jediný dokázal odpoutat od blízké osoby hned zpočátku. Ostatní děti byly schopné se odpoutat pouze na malou chvíli, anebo nebyly schopné se odpoutat vůbec. Vývojem prošla Eliška, která byla zpočátku schopná se odpoutat jen na malou chvíli, ale ke konci setkávání se dokázala odpoutat už na delší dobu. Pokroky v tomto směru udělal také Tobiáš, který se zpočátku od blízké osoby vůbec nedokázal odpoutat. David a Tereza se po celou dobu našich setkávání dokázali od blízké osoby odpoutat jen na malou chvíli. Žádné pokroky ve schopnosti odpoutat se od blízké osoby nenastaly u Evy, Natálky a Nikolky, které se po celou dobu našich setkávání držely osoby, která je doprovázela.

Málokteré dítě je v období kolem třetího roku schopné fungovat v podmínkách nového prostředí zcela osamoceně bez podpory blízké osoby. Ve vztahu k 1. hypotéze (výzkumná část I), která se mimo jiné týká schopnosti odpoutat se od blízké osoby, mohu konstatovat, že většina dětí ve věku okolo tří let, se ještě nedokáže zcela odpoutat od blízkých osob, když ano, tak pouze na malou chvíli.

Tabulka č. 11: Vývoj schopnosti odloučení se od blízké osoby u dětí, které prošly AP 1. Pozorování v průběhu AP 2.

AP 2 skupina A	Jméno dítěte:	Eliáš		Eliška		Eva*		David*		Natálka*		Nikolka *		Tereza*		Tobiáš*	
	věk:	3,6		3,4		3,4		3,4		3,5		3,11		3		3,5	
4) REAKCE DÍTĚTE PŘI ODLOUČENÍ OD BLÍZKÉ OSOBY	1. týden	dítě je klidné, bez známek lítosti	+	dítě je klidné, bez známek lítosti	+	dítě má záchva- ty pláče a odmítavosti, nedá se utiřit	-	dítě je neklidné, uplakané	+	dítě má záchva- ty pláče a odmítavosti, nedá se utiřit	-	dítě má záchvaty pláče a odmí- tavosti, nedá se utiřit	-	dítě je ne- klidné, uplakané	+	dítě je neklidné, uplakané	+
	2. týden	dítě je klidné, bez známek lítosti	+	dítě je klidné, bez známek lítosti	+	dítě je neklidné, uplakané	-	dítě je smutné, ale nepláče	+	dítě má záchva- ty pláče a odmítavosti, nedá se utiřit	-	dítě má záchvaty pláče a odmí- tavosti, nedá se utiřit	-	dítě je klid- né, bez známek lítosti	+	dítě je neklidné, uplakané	+
	3. týden	dítě je klidné, bez známek lítosti	+	dítě je klidné, bez známek lítosti	+	dítě je neklidné, uplakané	-	dítě je smutné, ale nepláče	+	dítě je neklid- né, uplakané	-	dítě je smut- né, ale neplá- če	+	dítě je klid- né, bez známek lítosti	+	dítě je smutné, ale nepláče	+
	4. týden	dítě je klidné, bez známek lítosti	+	dítě je klidné, bez známek lítosti	+	dítě je smutné, ale nepláče	+	dítě je klidné, bez známek lítosti	+	dítě je smutné, ale nepláče	+	dítě je klidné, bez známek lítosti	+	dítě je klid- né, bez známek lítosti	+	dítě je smutné, ale nepláče	+

(*dítě, které ve zkoumaném úseku prošlo určitým vývojem; → dítě, které prošlo vývojem ve srovnání s AP 1)

Komentář k tabulce č. 11:

Při ranním loučení s rodiči bylo pozorováno, jak se děti chovají v okamžiku odloučení od blízké osoby. Největší záchvaty pláče a odmítavosti měly po dobu prvního týdne Eva, Natálka a Nikola. Eva tyto nesnáze překonávala ještě po dobu druhého a třetího týdne. Čtvrtý týden sice proběhl již bez pláče, ale z dítěte vyzařoval smutek. Natálka při odloučení od rodičů v průběhu prvních dvou týdnů trpěla záchvaty pláče a odmítavosti. Také po dobu třetího týdne byla při ranním loučení s rodiči neklidná a plakala. Čtvrtý týden byla při loučení s rodiči smutná, ale dokázala se ovládnout a neplakat. Nikola také trpěla záchvaty odmítavosti a pláče po celé první dva týdny. Tento stav ve třetím týdnu překonala a při loučení byla sice smutná, ale už neplakala. Ve čtvrtém týdnu nastal zvrat - dítě se stalo klidným, bez známek lítosti. David byl první týden při loučení neklidný a plakal. V průběhu druhého a třetího týdne byl při ranním loučení klidný, už neplakal. Čtvrtý týden se loučení odehrávalo v klidu, bez pláče. Tereza byla v prvním týdnu také uplakaná. Druhý týden tyto potíže překonala a loučení se odehrávalo v klidu, bez lítosti a pláče. Posledním z dětí, které špatně snášelo ranní

loučení s rodiči, byl Tobiáš. Neklid a pláč třetí týden zmizely a Tobiáš byl sice smutný, ale již neplakal. Eliška a Eliáš po celou dobu při ranním loučení s rodiči zůstávali klidní, bez známek lítosti.

Schopnost zvládnout zátěžovou situaci, jako je v tomto případě odloučení od blízké osoby, velmi závisí na emocionalitě každého dítěte. Děti, které po emocionální stránce byly labilnějšího rázu (viz tabulka č. 9), měly s odloučením od blízké osoby velké potíže. Tyto děti měly problémy s odpoutáním od blízké osoby již v AP 1 a nebyly schopné překonat stejné potíže i na začátku školního roku v AP 2. Všechny tyto děti však nejpozději ve třetím týdnu změnilly částečně své chování a posunuly se do pozitivní roviny.

Tabulka č. 12: Vývoj sociability dětí v průběhu AP 1.

AP 1 skupina A	Jméno dítěte:	Eliáš		Eliška*		Eva		David*		Natálka		Nikolka		Tereza*		Tobiáš*	
	věk:	3,2 – 3,4		3 – 3,2		3 – 3,2		3 – 3,2		3,1 - 3,3		3,7 - 3,9		2, 8 – 2,10		3,1 - 3,3	
5) SOCIABILITA DÍTĚTE	2. setkání	je přátelské, vyhledává společnost ostatních dětí	+	samotář, pozoruje okolí se zájmem	+	ostatní děti ho nezajímají, upřednostňuje vztah s dospělým	-	ostatní děti ho nezajímají, upřednostňuje vztah s dospělým	-	ostatní děti ho nezajímají, upřednostňuje vztah s dospělým	-	ostatní děti ho nezajímají, upřednostňuje vztah s dospělým	-	samotář, pozoruje okolí se zájmem	+	ostatní děti ho nezajímají, upřednostňuje vztah s dospělým	-
	8. setkání	je přátelské, vyhledává společnost ostatních dětí	+	je přátelské, vyhledává společnost ostatních dětí	+	ostatní děti ho nezajímají, upřednostňuje vztah s dospělým	-	samotář, pozoruje okolí se zájmem	+	ostatní děti ho nezajímají, upřednostňuje vztah s dospělým	-	ostatní děti ho nezajímají, upřednostňuje vztah s dospělým	-	samotář, pozoruje okolí se zájmem	+	samotář, pozoruje okolí se zájmem	+
	14. setkání	je přátelské, vyhledává společnost ostatních dětí	+	je přátelské, vyhledává společnost ostatních dětí	+	ostatní děti ho nezajímají, upřednostňuje vztah s dospělým	-	samotář, pozoruje okolí se zájmem	+	ostatní děti ho nezajímají, upřednostňuje vztah s dospělým	-	ostatní děti ho nezajímají, upřednostňuje vztah s dospělým	-	je přátelské, vyhledává společnost ostatních dětí	+	samotář, pozoruje okolí se zájmem	+

(* dítě, které ve zkoumaném úseku prošlo určitým vývojem)

Komentář k tabulce č. 12:

Nejvíce aktivní v navazování vztahů s ostatními dětmi byl Eliáš, o kterém nám dotazník pro rodiče⁷ prozradil, že prošel jeslemi. Po několika setkání se v tomto směru staly aktivní i Eliška a Tereza, které se zprvu držely stranou a spíše pozorovaly okolí. Eva, Natálka a Nikolka se v průběhu setkávání o ostatní děti vůbec nezajímaly, přítomnost ostatních dětí je činila spíše neklidnými. David a Tobiáš se zpočátku drželi v blízkosti známé osoby, ale postupným uvolňováním pout se začali pohybovat mezi ostatními dětmi, které spíše pozorovali.

Na začátku pozorování způsobu, jak děti navazují vztah se svými vrstevníky, se u sledované skupiny ukázalo, že děti okolo třetího roku nemají přílišnou potřebu družnosti s ostatními dětmi. Vzhledem k vývojovému stupni ukazuje tato skutečnost na běžný způsob chování tříletého dítěte. Stěžejní osobou zůstává pro většinu dětí v tomto věku stále dospělý, v této fázi přítomný rodič, od kterého se dítě ještě zcela nedokáže odpoutat. Pokud děti přijdou do nového prostředí, zajímají se spíše o materiální vybavení a po svém boku potřebují blízkou osobu, která je jim oporou při jeho prozkoumávání. Když se však tyto děti postupem času v novém prostředí začaly lépe orientovat, projevíly zájem také o dětského partnera. Dvě děti setrvaly v pozici pozorovatele.

Ve vztahu k 1. hypotéze (výzkumná část I), která se mimo jiné týká navazování vztahů s ostatními dětmi, mohu konstatovat, že zpočátku AP 1 sedm dětí z osmi pozorovaných nenavazovalo vztah s vrstevníky.

⁷ viz příloha č. 3

Tabulka č. 13: Vývoj sociability u dětí, které prošly AP 1. Pozorování v průběhu AP 2.

AP 2 skupina A	Jméno dítěte:	Eliáš		Eliška		Eva*		David*		Natálka		Nikolka *		Tereza*		Tobiáš*	
	věk:	3,6		3,4		3,4		3,4		3,5		3,11		3		3,5	
5) SOCIABILITA DÍTĚTE	1. týden	je přátelské, vyhledává společnost ostatních dětí	+	je přátelské, vyhledává společnost ostatních dětí	+	samotář, strání se společnosti dětí i dospělých	-	samotář, pozoruje okolí se zájmem	+	ostatní děti ho nezajímají, upřednostňuje vztah s dospělým	-	samotář, strání se společnosti dětí i dospělých	-	ostatní děti ho nezajímají, upřednostňuje vztah s dospělým	+	samotář, pozoruje okolí se zájmem	+
	2. týden	je přátelské, vyhledává společnost ostatních dětí	+	je přátelské, vyhledává společnost ostatních dětí	+	ostatní děti ho nezajímají, upřednostňuje vztah s dospělým	-	samotář, pozoruje okolí se zájmem	+	ostatní děti ho nezajímají, upřednostňuje vztah s dospělým	-	samotář, pozoruje okolí se zájmem	+	ostatní děti ho nezajímají, upřednostňuje vztah s dospělým	+	je přátelské, vyhledává společnost ostatních dětí	+
	3. týden	je přátelské, vyhledává společnost ostatních dětí	+	je přátelské, vyhledává společnost ostatních dětí	+	ostatní děti ho nezajímají, upřednostňuje vztah s dospělým	-	je přátelské, vyhledává společnost ostatních dětí	+	ostatní děti ho nezajímají, upřednostňuje vztah s dospělým	-	je přátelské, vyhledává společnost ostatních dětí	+	ostatní děti ho nezajímají, upřednostňuje vztah s dospělým	+	je přátelské, vyhledává společnost ostatních dětí	+
	4. týden	je přátelské, vyhledává společnost ostatních dětí	+	je přátelské, vyhledává společnost ostatních dětí	+	ostatní děti ho nezajímají, upřednostňuje vztah s dospělým	-	je přátelské, vyhledává společnost ostatních dětí	+	ostatní děti ho nezajímají, upřednostňuje vztah s dospělým	-	je přátelské, vyhledává společnost ostatních dětí	+	je přátelské, vyhledává společnost ostatních dětí	+	je přátelské, vyhledává společnost ostatních dětí	+

(*dítě, které ve zkoumaném úseku prošlo určitým vývojem; → dítě, které prošlo vývojem ve srovnání s AP 1)

Komentář k tabulce č. 13:

Pouze dvě děti z osmi sledovaných byly hned od začátku přátelské a vyhledávaly společnost ostatních dětí a to Eliáš a Eliška. Eva v prvním týdnu nedokázala navázat vztah s ostatními dětmi ani s učitelkou. Děti ji nezačaly zajímat ani ve druhém týdnu, což se nezměnilo do konce pozorování ve čtvrtém týdnu. Vztahové potřeby uspokojovala vyhledáváním přítomnosti dospělé osoby. David se v prvních dvou týdnech také stranil společnosti dětí, i když je se zájmem pozoroval. Ale od třetího týdne si sám začal hledat nové kamarády. Natálka se o ostatní děti po celou dobu pozorování vůbec nezajímala, vyžadovala pouze společnost učitelky. Nikolka se zpočátku stranila společnosti dětí i učitelky. Ve třetím týdnu nastal zlom, kdy naopak dětskou společnost začala vyhledávat. V druhém týdnu se stále držela stranou od ostatních, ale již pozorovala dění ve třídě se zájmem. Třetí týden nastal veliký zlom, kdy začala vyhledávat společnost ostatních. Tereza v prvních třech týdnech upřednostňovala navazování vztahu s dospělou osobou. Čtvrtý týden začala vyhledávat společnost ostatních dětí. Tobiáš první týden se zájmem pozoroval ostatní děti. Od druhého týdne začal navazovat vztahy s ostatními dětmi.

V navazování vztahů s ostatními vrstevníky děti v AP 2 nedělaly tak velké pokroky jako při odloučení od blízké osoby. U některých méně samostatných dětí se po odloučení od blízké osoby centrem zájmu stala učitelka, která byla považována jako náhrada za matku po dobu její nepřítomnosti. Některé děti měly po celou dobu pozorování problémy, a i když ke zlepšení došlo, tak se stále držely spíše v negativní rovině. U většiny dětí se ale částečné zlepšení projevilo ve druhém až třetím týdnu docházky do mateřské školy v září.

Tabulka č. 14: Pozorování způsobu, jakým je dítě v rodině vedeno v průběhu AP 1.

AP 1 skupina A	Jméno dítěte:	Eliáš		Eliška		Eva		David		Natálka		Nikolka		Tereza		Tobiáš	
	věk:	3,2 – 3,4		3 – 3,2		3 – 3,2		3 – 3,2		3,1 - 3,3		3,7 - 3,9		2, 8 – 2,10		3,1 - 3,3	
6) V RODINĚ JE DÍTĚ VEDENO	2. setkání	přiměřeně - bez nápad- ností	+	nadměrně upřednost- ňováno, rozmazlová- no	-	přiměřeně - bez nápadností	+	nadměrně upřednost- ňováno, rozmazlová- no	-	nadměrně upřednost- ňováno, roz- mazlováno	-	nadměrně upřednost- ňováno, roz- mazlováno	-	nadměrně upřednost- ňováno, rozmazlováno	-	nadměrně upřednostňo- váno, roz- mazlováno	-
	8. setkání	přiměřeně - bez nápad- ností	+	nadměrně upřednost- ňováno, rozmazlová- no	-	přiměřeně - bez nápadností	+	nadměrně upřednost- ňováno, rozmazlová- no	-	nadměrně upřednost- ňováno, roz- mazlováno	-	nadměrně upřednost- ňováno, roz- mazlováno	-	nadměrně upřednost- ňováno, rozmazlováno	-	nadměrně upřednostňo- váno, roz- mazlováno	-
	14. setkání	přiměřeně - bez nápad- ností	+	nadměrně upřednost- ňováno, rozmazlová- no	-	přiměřeně - bez nápadností	+	nadměrně upřednost- ňováno, rozmazlová- no	-	nadměrně upřednost- ňováno, roz- mazlováno	-	nadměrně upřednost- ňováno, roz- mazlováno	-	nadměrně upřednost- ňováno, rozmazlováno	-	nadměrně upřednostňo- váno, roz- mazlováno	-

Tabulka č. 15: Pozorování způsobu, jakým je dítě v rodině vedeno v průběhu AP 2.

AP 2 skupina A	Jméno dítěte:	Eliáš		Eliška		Eva		David		Natálka		Nikolka		Tereza		Tobiáš	
	věk:	3,6		3,4		3,4		3,4		3,5		3,11		3		3,5	
6) V RODINĚ JE DÍTĚ VEDENO	1. týden	přiměřeně - bez nápad- ností	+	nadměrně upřednost- ňováno, rozmazlováno	-	přiměřeně - bez nápadností	+	nadměrně upřednost- ňováno, rozmazlováno	-	nadměrně upřednost- ňováno, roz- mazlováno	-	nadměrně upřednost- ňováno, rozmazlováno	-	nadměrně upřednost- ňováno, rozmazlová- no	-	nadměrně upřednostňová- no, rozmazlo- váno	-
	2. týden	přiměřeně - bez nápad- ností	+	nadměrně upřednost- ňováno, rozmazlováno	-	přiměřeně - bez nápadností	+	nadměrně upřednost- ňováno, rozmazlováno	-	nadměrně upřednost- ňováno, roz- mazlováno	-	nadměrně upřednost- ňováno, rozmazlováno	-	nadměrně upřednost- ňováno, rozmazlová- no	-	nadměrně upřednostňová- no, rozmazlo- váno	-
	3. týden	přiměřeně - bez nápad- ností	+	nadměrně upřednost- ňováno, rozmazlováno	-	přiměřeně - bez nápadností	+	nadměrně upřednost- ňováno, rozmazlováno	-	nadměrně upřednost- ňováno, roz- mazlováno	-	nadměrně upřednost- ňováno, rozmazlováno	-	nadměrně upřednost- ňováno, rozmazlová- no	-	nadměrně upřednostňová- no, rozmazlo- váno	-
	4. týden	přiměřeně - bez nápad- ností	+	nadměrně upřednost- ňováno, rozmazlováno	-	přiměřeně - bez nápadností	+	nadměrně upřednost- ňováno, rozmazlováno	-	nadměrně upřednost- ňováno, roz- mazlováno	-	nadměrně upřednost- ňováno, rozmazlováno	-	nadměrně upřednost- ňováno, rozmazlová- no	-	nadměrně upřednostňová- no, rozmazlo- váno	-

Komentář k tabulce č. 14 a č. 15:

Při sledování způsobu, jakým jsou děti svými rodiči vedeny, bylo v AP 1 i v AP 2 zjištěno, že většina rodičů své děti přehnaně upřednostňuje. Pouze ve dvou případech byly děti vedeny přiměřeně, bez nápadností. Jaký má tato skutečnost vliv na dítě je možné posoudit v jeho projevech, např. v chování, které bylo předmětem dalšího pozorování socializačních procesů.

Rozmazlující rodina se snaží svému dítěti vyhovět vždy a ve všech směrech. Dítě vstupující do institucionální výchovy, kde jsou nastavena pravidla soužití v početné skupině, může mít velké potíže s podřízením se požadavkům druhých. Je možné, že rodiče, kteří své dítě přehnaně upřednostňují, si jsou vědomi určitých úskalí, jež by mohly nastat při nástupu do mateřské školy. Proto se svým dítětem navštěvovali AP 1, aby si začalo zvykat na jiný typ výchovy.

Tabulka č. 16: Vývoj chování dětí v průběhu AP 1.

AP 1 skupina A	Jméno dítěte:	Eliáš		Eliška*		Eva		David		Natálka		Nikolka		Tereza		Tobiáš	
	věk:	3,2 – 3,4		3 – 3,2		3 – 3,2		3 – 3,2		3,1 - 3,3		3,7 - 3,9		2, 8 – 2,10		3,1 - 3,3	
7) CHOVÁNÍ DÍTETĚ	2. setkání	chová se v souladu s očekáváním	+	dělá si, co chce, uposlechne pouze pod tlakem vnější autority	-	chová se v souladu s očekáváním	+	dělá si, co chce, uposlechne pouze pod tlakem vnější autority	-	je vzdorovité, negativistické, neuposlechne	-	chová se v souladu s očekáváním	+	dělá si, co chce, uposlechne pouze pod tlakem vnější autority	-	chová se v souladu s očekáváním	+
	8. setkání	chová se v souladu s očekáváním	+	dělá si, co chce, uposlechne pouze pod tlakem vnější autority	-	chová se v souladu s očekáváním	+	dělá si, co chce, uposlechne pouze pod tlakem vnější autority	-	je vzdorovité, negativistické, neuposlechne	-	chová se v souladu s očekáváním	+	dělá si, co chce, uposlechne pouze pod tlakem vnější autority	-	chová se v souladu s očekáváním	+
	14. setkání	chová se v souladu s očekáváním	+	chová se v souladu s očekáváním	+	chová se v souladu s očekáváním	+	dělá si, co chce, uposlechne pouze pod tlakem vnější autority	-	je vzdorovité, negativistické, neuposlechne	-	chová se v souladu s očekáváním	+	dělá si, co chce, uposlechne pouze pod tlakem vnější autority	-	chová se v souladu s očekáváním	+

(* dítě, které ve zkoumaném úseku prošlo určitým vývojem)

Komentář k tabulce č. 16:

Při bližším porovnání souvislostí mezi způsobem vedení dítěte (viz tabulky č. 14 a č. 15) v rodině a jeho chováním je patrné, že styl výchovy dítěte se promítá v chování a vystupování dítěte ve společnosti. Výchova Eliáše a Evy byla přiměřená, bez nápadností a oba se chovali v souladu s očekáváním. Eliška byla naopak rozmazlována a zpočátku AP 1 se nedokázala chovat podle očekávaných norem. Změna nastala až na konci AP 1, kdy se začala chovat očekávaným způsobem. Davidova výchova a stejně tak Terezina výchova způsobem rozmazlujícím, se odrazila na jejich chování v negativním smyslu. Obě děti si dělaly, co uznaly za vhodné, uposlechly pouze pod silným tlakem rodiče a to po celou dobu pozorování. Nejhůře na tom byla Natálka. Vlivem rozmazlující výchovy se chovala vzdorovitě, po celou dobu sledování se nebyla schopná podřídit požadavkům druhých. Naopak Nikola a Tobiáš, kteří byli nadměrně upřednostňováni, se chovali očekávaným způsobem.

Ukázalo se, že nadměrně upřednostňované děti se často chovaly nepřiměřeně vůči vlastním rodičům a okolí a některé velmi silně projevovaly svou nevoli v situacích, kdy byly o něco žádány, např. pozdravit při příchodu a odchodu, uklidit si po sobě hračky, spolupracovat s ostatními, zapojit se do nabízených aktivit atd. Takové chování však také může souviset s celkovou nevyspělostí dítěte a s možným pozastavením vývoje v období vzdoru.

V souvislosti s 2. hypotézou (výzkumné části I), která se týká vlivu rodinného výchovného stylu na chování dítěte, mohu konstatovat, že nadměrně upřednostňované děti se častěji chovaly proti požadovaným normám.

Tabulka č. 17: Vývoj chování dětí, které prošly AP 1. Pozorování v průběhu AP 2.

AP 2 skupina A	Jméno dítěte:	Eliáš		Eliška		Eva		David*		Natálka*		Nikolka		Tereza*		Tobiáš	
	věk:	3,6		3,4		3,4		3,4		3,5		3,11		3		3,5	
7) CHOVÁNÍ DÍTĚTE	1. týden	chová se v souladu s očekáváním	+	chová se v souladu s očekáváním	+	chová se v souladu s očekáváním	+	uposlechne pouze pod tlakem vnější autority	-	je vzdorovitě, negativistické, neuposlechne	-	chová se v souladu s očekáváním	+	uposlechne pouze pod tlakem vnější autority	-	chová se v souladu s očekáváním	+
	2. týden	chová se v souladu s očekáváním	+	chová se v souladu s očekáváním	+	chová se v souladu s očekáváním	+	chová se v souladu s očekáváním	+	chová se v souladu s očekáváním	+	chová se v souladu s očekáváním	+	chová se v souladu s očekáváním	+	chová se v souladu s očekáváním	+
	3. týden	chová se v souladu s očekáváním	+	chová se v souladu s očekáváním	+	chová se v souladu s očekáváním	+	chová se v souladu s očekáváním	+	chová se v souladu s očekáváním	+	chová se v souladu s očekáváním	+	chová se v souladu s očekáváním	+	chová se v souladu s očekáváním	+
	4. týden	chová se v souladu s očekáváním	+	chová se v souladu s očekáváním	+	chová se v souladu s očekáváním	+	chová se v souladu s očekáváním	+	chová se v souladu s očekáváním	+	chová se v souladu s očekáváním	+	chová se v souladu s očekáváním	+	chová se v souladu s očekáváním	+

(*dítě, které ve zkoumaném úseku prošlo určitým vývojem; → dítě, které prošlo vývojem ve srovnání s AP 1)

Komentář k tabulce č. 17:

Již zpočátku pozorování se ukázalo, že oproti AP 1, kde byli přítomni rodiče, se většina dětí v AP 2 bez přítomnosti rodičů chovala v souladu s očekáváním. Pouze ve třech případech se děti zpočátku nechovaly v souladu s očekáváním. David, Natálka a Tereza měli potíže dodržovat požadované normy chování již v průběhu adaptačního programu před vstupem do mateřské školy. David, Natálka a Tereza se v chování zlepšili již v druhém týdnu pozorování.

Zjištěný stav může vypovídat o změnách ve výchovném přístupu rodičů k dítěti po absolvování AP 1, což mohu konstatovat v souvislosti s 1. hypotézou (výzkumné části II), která se týká změn ve výchovném působení rodičů na své dítě po absolvování AP 1, což ovlivní chování dítěte v AP 2. Z pozorování způsobu, jakým je dítě v rodině vedeno v AP 2 (viz tabulka č. 15), však bylo zjištěno, že rodiče po absolvování AP 1 žádné změny ve výchovném působení neudělali.

Děti, jejichž chování v AP 1 vybočovalo z normálu, se s nástupem do mateřské školy začaly v krátké době chovat očekávaným způsobem. Rodiče sice nezměnili svůj výchovný styl, ale děti se pobytem v mateřské škole dostaly z přímého vlivu rodičů, opustily navyklá schémata chování a velmi rychle a pozitivně se přizpůsobily. Zde je nutné vzít v úvahu také posun v přirozeném vývoji dítěte o jeden měsíc.

Tabulka č. 18: Vývoj způsobu, jakým se děti zapojují do nabízených činností v průběhu AP 1.

AP 1 skupina A	Jméno dítěte:	Eliáš		Eliška		Eva		David*		Natálka		Nikolka		Tereza		Tobiáš*	
	věk:	3,2 – 3,4		3 – 3,2		3 – 3,2		3 – 3,2		3,1 - 3,3		3,7 - 3,9		2, 8 – 2,10		3,1 - 3,3	
8) ZAPOJENÍ DO ČINNOSTÍ	2. setkání	zapojuje se samostatně, se zájmem	+	zapojuje se samostatně, se zájmem	+	nezapojuje se vůbec	-	čeká pobídku od učitelky	-	nezapojuje se vůbec	-	nezapojuje se vůbec	-	zapojuje se jen občas	+	nezapojuje se vůbec	-
	8. setkání	zapojuje se samostatně, se zájmem	+	zapojuje se samostatně, se zájmem	+	nezapojuje se vůbec	-	zapojuje se jen občas	+	nezapojuje se vůbec	-	nezapojuje se vůbec	-	zapojuje se jen občas	+	zapojuje se jen občas	+
	14. setkání	zapojuje se samostatně, se zájmem	+	zapojuje se samostatně, se zájmem	+	nezapojuje se vůbec	-	zapojuje se jen občas	+	nezapojuje se vůbec	-	nezapojuje se vůbec	-	zapojuje se jen občas	+	zapojuje se jen občas	+

(* dítě, které ve zkoumaném úseku prošlo určitým vývojem)

Komentář k tabulce č. 18:

Do nabízených činností se od počátku samostatně a se zájmem zapojovali Eliáš a Eliška. Eva, Natálka a Nikolka se naopak, po celou dobu setkávání, nezapojily vůbec. Tereza se v průběhu čtrnácti setkání zapojovala jen občas, podle vlastní náklonnosti k nabízené činnosti. David nejprve čekal na vyzvání učitelky, aby se do nabízených činností zapojil, ale po osmém setkání již na vyzvání nečekal, ale zapojoval se jen do činností, které mu byly blízké. Tobiáš se zprvu do činností nezapojoval vůbec, ale od osmého setkání se začal zapojovat jen občas, dle vlastní inklinace k dané činnosti.

Tabulka č. 19: Vývoj způsobu, jakým se děti, které prošly AP 1, zapojují do nabízených činností. Pozorování v průběhu AP 2.

AP 2 skupina A	Jméno dítěte:	Eliáš		Eliška		Eva*		David*		Natálka*		Nikolka *		Tereza*		Tobiáš*	
	věk:	3,6		3,4		3,4		3,4		3,5		3,11		3		3,5	
8) ZAPOJENÍ DO ČINNOSTÍ	1. týden	zapojuje se samostatně, se zájmem	+	zapojuje se samostatně, se zájmem	+	nezapojuje se vůbec	-	čeká pobídku od učitelky	-	nezapojuje se vůbec	-	nezapojuje se vůbec	-	zapojuje se jen občas	+	zapojuje se jen občas	+
	2. týden	zapojuje se samostatně, se zájmem	+	zapojuje se samostatně, se zájmem	+	nezapojuje se vůbec	-	zapojuje se jen občas	+	nezapojuje se vůbec	-	zapojuje se samostatně, bez výrazného zájmu	+	zapojuje se samostatně, se zájmem	+	zapojuje se jen občas	+
	3. týden	zapojuje se samostatně, se zájmem	+	zapojuje se samostatně, se zájmem	+	zapojuje se jen občas	+	zapojuje se jen občas	+	čeká pobídku od učitelky	-	zapojuje se samostatně, bez výrazného zájmu	+	zapojuje se samostatně, se zájmem	+	zapojuje se jen občas	+
	4. týden	zapojuje se samostatně, se zájmem	+	zapojuje se samostatně, se zájmem	+	zapojuje se jen občas	+	zapojuje se samostatně, se zájmem	+	zapojuje se jen občas	+	zapojuje se samostatně, se zájmem	+	zapojuje se samostatně, se zájmem	+	zapojuje se samostatně, se zájmem	+

(*dítě, které ve zkoumaném úseku prošlo určitým vývojem; → dítě, které prošlo vývojem ve srovnání s AP 1)

Komentář k tabulce č. 19:

Eliáš a Eliška se do všech nabízených činností zapojovali samostatně a se zájmem po celou dobu pozorování. Eva se v průběhu prvních dvou týdnů do aktivit nezapojovala vůbec, ale od třetího týdne se začala zapojovat jen do činností, které ji zajímaly. David zprvu čekal na pobídku od učitelky, která jej nastartovala k činnosti. Od třetího týdne se zapojoval sám, i když jen občas. A od čtvrtého týdne se do nabízených činností začal zapojovat sám a se zaujetím. Natálka se po dobu prvních dvou týdnů do nabízených činností nezapojovala vůbec. Od třetího týdne čekala na vyzvání učitelky a samostatně se do činností zapojila až v týdnu čtvrtém, i když jen občas. Nikolka se v prvním týdnu do činností nezapojovala, ale v druhém týdnu se již poprvé zapojovat začala, i když činnostem nevěnovala příliš pozornosti. Ve čtvrtém týdnu se již do činností zapojovala samostatně a se zájmem. Tereza se zpočátku zapojovala jen občas, ale od druhého týdne projevovala o nabízené činnosti zájem a zapojovala se samostatně. Tobiáš se po dobu prvních třech týdnů do nabízených činností zapojoval jen občas, teprve ve čtvrtém týdnu se zapojoval do všech nabízených činností

samostatně a se zájmem. Čtvrtý týden se tedy šest pozorovaných dětí do činností zapojovalo samostatně, dvě se zapojovaly občas.

V oblasti zapojení do nabízených aktivit se ve srovnání s AP 1 ukázalo, že děti dělaly v AP 2 (viz tabulka č. 19) pokroky velmi rychle. Již v druhém týdnu se v pozitivním smyslu posunuly čtyři děti. A ve čtvrtém týdnu pozorování dosáhly všechny děti, které prošly AP 1, pozitivní roviny.

Tabulka č. 20: Vývoj způsobu, jak děti navazují vztah k učitelce v průběhu AP 1.

AP 1 skupina A	Jméno dítěte:	Eliáš		Eliška*		Eva*		David*		Natálka		Nikolka		Tereza*		Tobiáš*	
	věk:	3,2 – 3,4		3 – 3,2		3 – 3,2		3 – 3,2		3,1 - 3,3		3,7 - 3,9		2, 8 – 2,10		3,1 - 3,3	
9) NAVÁZÁNÍ VZTAHU DÍTĚTE K UČITELCE	2. setkání	navazuje vřelý vztah, je otevřený	+	kontakt se vyhýbá, je nedůvěřivý, stydlivý	+	jakýkoli kon- takt odmítá, dává najevo svoji nelibost	-	kontakt se vyhýbá, je nedůvěřivý, stydlivý	+	jakýkoli kon- takt odmítá, dává najevo svoji nelibost	-	jakýkoli kon- takt odmítá, dává najevo svoji nelibost	-	kontakt se vyhýbá, je nedůvěřivý, stydlivý	+	kontakt se vyhýbá, je nedůvěřivý, stydlivý	+
	8. setkání	navazuje vřelý vztah, je otevřený	+	kontakt se vyhýbá, je nedůvěřivý, stydlivý	+	jakýkoli kon- takt odmítá, dává najevo svoji nelibost	-	kontakt se vyhýbá, je nedůvěřivý, stydlivý	+	jakýkoli kon- takt odmítá, dává najevo svoji nelibost	-	jakýkoli kon- takt odmítá, dává najevo svoji nelibost	-	navazuje vřelý vztah, je otevřený	+	kontakt se vyhýbá, je nedůvěřivý, stydlivý	+
	14. setkání	navazuje vřelý vztah, je otevřený	+	navazuje vřelý vztah, je otevřený	+	kontakt se vyhýbá, je nedůvěřivý, stydlivý	+	navazuje vřelý vztah, je otevřený	+	jakýkoli kon- takt odmítá, dává najevo svoji nelibost	-	jakýkoli kon- takt odmítá, dává najevo svoji nelibost	-	navazuje vřelý vztah, je otevřený	+	navazuje přátelský vztah, je konzerva- tivní	+

(* dítě, které ve zkoumaném úseku prošlo určitým vývojem)

Komentář k tabulce č. 20:

Eliáš hned zpočátku navázal s učitelkou vřelý vztah, měl neustálou potřebu jí cosi sdělovat. Eliška se do osmého setkání kontaktům s učitelkou spíše vyhýbala, zaujala k ní spíše nedůvěřivý postoj, ale také je možné, že jen nedokázala překonat svoji plachost. V průběhu posledního setkání navazuje s učitelkou vřelý vztah. Eva se posunula, ale stále zůstala v negativní pozici. Po celou dobu vztah s učitelkou nenavázala, kontaktu se vyhýbala. David se kontaktu vyhýbal po dobu osmi setkání, při čtrnáctém setkání dokázal s učitelkou navázat vztah. Tereza se zpočátku kontaktům s učitelkou vyhýbala, ale od osmého setkání navazuje vřelý, otevřený vztah. Tobiáš se kontaktům vyhýbal po dobu osmi setkání, při čtrnáctém setkání navázal přátelský vztah, i když působil spíše konzervativně. V této skupině dětí se neposunuly Natálka s Nikolou, obě zůstaly po celou dobu v

negativní pozici. Sedm dětí z této skupiny nebylo zpočátku schopných navázat vztah s učitelkou, tuto negativní pozici nedokázaly po celou dobu překonat tři děti.

Většina dětí má negativní postoj ve vztahu k učitelce v době AP 1, pouze dvě děti (Eliáš a Eliška) jsou na tom lépe. Vzhledem k 1. hypotéze (výzkumná část I), která se mimo jiné týká vývojové nezralosti dítěte, která ovlivňuje jeho jednání v sociálních oblastech, zejména v oblasti navazování vztahů, v tomto případě vztahu k učitelce, mohu konstatovat, že u sedmi sledovaných dětí se zpočátku AP 1 objevily potíže s navázáním vztahu s učitelkou.

Tabulka č. 21: Vývoj způsobu, jak děti, které prošly AP 1, navazují vztah k učitelce. Pozorování v průběhu AP 2.

AP 2 skupina A	Jméno dítěte:	Eliáš		Eliška		Eva*		David		Natálka*		Nikolka *		Tereza		Tobiáš*	
	věk:	3,6		3,4		3,4		3,4		3,5		3,11		3		3,5	
9) NAVÁZÁNÍ VZTAHU DÍTĚTE K UČITELCE	1. týden	navazuje vřelý vztah, je otevřené	+	navazuje vřelý vztah, je otevřené	+	jakýkoli kontakt odmítá, dává najevo svoji nelibost	-	navazuje vřelý vztah, je otevřené	+	jakýkoli kontakt odmítá, dává najevo svoji nelibost	-	kontaktu se vyhýbá, je nedůvěřivý, stydlivý	+	navazuje vřelý vztah, je otevřené	+	kontaktu se vyhýbá, je nedůvěřivý, stydlivý	+
	2. týden	navazuje vřelý vztah, je otevřené	+	navazuje vřelý vztah, je otevřené	+	navazuje přátelský vztah, je konzervativní	+	navazuje vřelý vztah, je otevřený	+	navazuje přátelský vztah, je konzervativní	+	navazuje vřelý vztah, je otevřené	+	navazuje vřelý vztah, je otevřené	+	navazuje přátelský vztah, je konzervativní	+
	3. týden	navazuje vřelý vztah, je otevřené	+	navazuje vřelý vztah, je otevřené	+	navazuje přátelský vztah, je konzervativní	+	navazuje vřelý vztah, je otevřený	+	navazuje přátelský vztah, je konzervativní	+	navazuje vřelý vztah, je otevřené	+	navazuje vřelý vztah, je otevřené	+	navazuje přátelský vztah, je konzervativní	+
	4. týden	navazuje vřelý vztah, je otevřené	+	navazuje vřelý vztah, je otevřené	+	navazuje přátelský vztah, je konzervativní	+	navazuje vřelý vztah, je otevřený	+	navazuje přátelský vztah, je konzervativní	+	navazuje vřelý vztah, je otevřené	+	navazuje vřelý vztah, je otevřené	+	navazuje přátelský vztah, je konzervativní	+

(*dítě, které ve zkoumaném úseku prošlo určitým vývojem; → dítě, které prošlo vývojem ve srovnání s AP 1)

Komentář k tabulce č. 21:

Eliáš, Eliška, David a Tereza navázali s učitelkou vřelý vztah již první týden pozorování a udrželi se tak v pozitivní rovině po celou dobu pozorování. Eva a Natálka ve vztahové oblasti prošly rychlým vývojem. Zprvu jakýkoli kontakt s učitelkou odmítaly, vyjadřovaly nelibé pocity, ale již v druhém týdnu nastal zlom, obě navázaly s učitelkou přátelský vztah a tím se posunuly do pozitivní roviny. Nikola se po dobu prvního týdne kontaktům s učitelkou vyhýbala, zlom nastal ve druhém týdnu, kdy byla schopná s učitelkou navázat vřelý vztah. Tobiáš měl s navázáním vztahu k učitelce potíže pouze v prvním týdnu, od druhého týdne navázal přátelský vztah.

V porovnání s AP 1, děti v počátku AP 2 navazovaly vztah k učitelce mnohem rychleji. Kromě Nikoly se sedmi dětem, které měly v AP 1 v této oblasti potíže, podařilo navázat vztah v druhém týdnu pozorování.

Po absolvování AP 1 u čtyř dětí zpočátku prvního týdne stále přetrvává odmítání a nedůvěra. Polovina dětí navázala s učitelkou vřelý vztah již na konci AP 1 a stejně tak již zpočátku AP 1 se tyto děti v její blízkosti chovaly zcela přirozeně, otevřeně. Oproti AP 1 zde nastala výrazná změna u dětí s problémy. Již ve druhém týdnu se všechny děti posunuly do pozitivní roviny. Rychlý posun v pozitivním přijetí učitelky mohla zapříčinit pravidelná sekávání s učitelkou již v AP 1.

Tabulka č. 22: Vývoj hry dětí v průběhu AP 1.

AP 1 skupina A	Jméno dítěte:	Eliáš		Eliška*		Eva*		David*		Natálka		Nikolka		Tereza		Tobiáš*	
	věk:	3,2 – 3,4		3 – 3,2		3 – 3,2		3 – 3,2		3,1 - 3,3		3,7 - 3,9		2, 8 – 2,10		3,1 - 3,3	
10) HRA	2. setkání	hraje si s ostatními dětmi, hrou je zaujaté	+	hraje si samo nebo s dospělým	+	nehraje si, pozoruje hru ostatních	-	nehraje si, pozoruje hru ostatních	-	hraje si samo nebo s dospělým	+	nehraje si, pozoruje hru ostatních	-	hraje si samo nebo s dospělým	+	nehraje si, pozoruje hru ostatních	-
	8. setkání	hraje si s ostatními dětmi, hrou je zaujaté	+	hraje si samo nebo s dospělým	+	hraje si samo nebo s dospělým	+	hraje si s ostatními dětmi, hrou je zaujaté	+	hraje si samo nebo s dospělým	+	nehraje si, pozoruje hru ostatních	-	hraje si samo nebo s dospělým	+	nehraje si, pozoruje hru ostatních	-
	14. setkání	hraje si s ostatními dětmi, hrou je zaujaté	+	hraje si s ostatními dětmi, hrou je zaujaté	+	hraje si samo nebo s dospělým	+	hraje si s ostatními dětmi, hrou je zaujaté	+	hraje si samo nebo s dospělým	+	nehraje si, pozoruje hru ostatních	-	hraje si samo nebo s dospělým	+	hraje si s ostatními dětmi, hrou je zaujaté	+

(* dítě, které ve zkoumaném úseku prošlo určitým vývojem)

Komentář k tabulce č. 22:

Jako poslední socializační proces zde byla sledována hra. To, jakým způsobem si děti hrají, ukazuje mnoho sociálních aspektů dítěte. V mnoha případech jde o hru jednotlivce nebo hru ve dvojicích, kdy si dítě jako svého herního partnera vybírá dospělou osobu. Tento stav může ukazovat na momentální sociální nezkušenost ve hře s vrstevníky, ale také vypovídat o osobnostních rysech dítěte.

Jako jediný se po celou dobu našich setkávání do hry s ostatními dětmi zapojoval Eliáš. Tereza a Natálka si po celou dobu hrály samy nebo s dospělým. Nikolka si nehrála vůbec. Eva si zpočátku nehrála vůbec a jen pozorovala hru ostatních, ale po osmém setkání si začala hrát sama vedle ostatních dětí, i když zde nejvíce převládala hra s blízkou osobou. Eliška si zprvu hrála spíše sama, při nejistotě vyhledávala dospělou osobu, ale v poslední fázi se začala zapojovat do hry s ostatními dětmi. Tobiáš si zpočátku nehrál a jen pozoroval hru ostatních, ale v průběhu čtrnáctého setkání se aktivně zapojoval do hry s ostatními dětmi. David si zpočátku nehrál, to se ale v průběhu osmého setkání změnilo a s dětmi si hrát začal. Po celou dobu pozorování nenastal vývoj pouze u Nikoly, která stagnovala v negativní pozici.

Děti využívají přítomnosti rodiče, proto si s ním hrají nebo v jeho blízkosti pozorují hru ostatních. Jen jedno dítě si od počátku hrálo s ostatními a pozitivním vývojem v průběhu pozorování prošly čtyři děti.

Tabulka č. 23: Vývoj hry dětí, které prošly AP 1. Pozorování v průběhu AP 2.

AP 2 skupina A	Jméno dítěte:	Eliáš		Eliška		Eva*		David*		Natálka*		Nikolka*		Tereza		Tobiáš*	
	věk:	3,6		3,4		3,4		3,4		3,5		3,11		3		3,5	
10) HRA	1. týden	hraje si s ostatními dětmi, hrou je zaujaté	+	hraje si s ostatními dětmi, hrou je zaujaté	+	nehraje si, pozoruje hru ostatních	-	hraje si samo nebo s dospělým	+	nehraje si, pozoruje hru ostatních	-	nehraje si, pozoruje hru ostatních	-	hraje si samo nebo s dospělým	+	nehraje si, pozoruje hru ostatních	-
	2. týden	hraje si s ostatními dětmi, hrou je zaujaté	+	hraje si s ostatními dětmi, hrou je zaujaté	+	hraje si samo nebo s dospělým	+	hraje si s ostatními dětmi, hrou je zaujaté	+	hraje si samo nebo s dospělým	+	hraje si s ostatními dětmi, hrou je zaujaté	+	hraje si samo nebo s dospělým	+	nehraje si, pozoruje hru ostatních	-
	3. týden	hraje si s ostatními dětmi, hrou je zaujaté	+	hraje si s ostatními dětmi, hrou je zaujaté	+	hraje si samo nebo s dospělým	+	hraje si s ostatními dětmi, hrou je zaujaté	+	hraje si samo nebo s dospělým	+	hraje si s ostatními dětmi, hrou je zaujaté	+	hraje si samo nebo s dospělým	+	nehraje si, pozoruje hru ostatních	-
	4. týden	hraje si s ostatními dětmi, hrou je zaujaté	+	hraje si s ostatními dětmi, hrou je zaujaté	+	hraje si samo nebo s dospělým	+	hraje si s ostatními dětmi, hrou je zaujaté	+	hraje si samo nebo s dospělým	+	hraje si s ostatními dětmi, hrou je zaujaté	+	hraje si samo nebo s dospělým	+	hraje si s ostatními dětmi, hrou je zaujaté	+

(*dítě, které ve zkoumaném úseku prošlo určitým vývojem; → dítě, které prošlo vývojem ve srovnání s AP 1)

Komentář k tabulce č. 23:

Při pozorování hry stejné skupiny dětí v AP 2 se hra ukázala jako silný socializační faktor. Většina dětí začínala na úrovni AP 1, ale rychle se dostávaly do zlepšené nebo výborné pozice. Eliáš a Eliška si hned od začátku byli schopni hrát s ostatními dětmi a byli hrou zaujati. Eva si v prvním týdnu nehrála a jen pozorovala hru ostatních dětí. Od druhého týdne si začala hrát stranou od ostatních dětí a ke své hře často vyhledávala dospělého. David si zprvu hrál sám nebo s učitelkou, v druhém týdnu se začal zapojovat do hry s ostatními dětmi. Natálka si první týden vůbec nehrála, stále se držela stranou od dětí. Ve druhém týdnu si poprvé začala hrát, hrála si buď o samotě, nebo s učitelkou. Nikola si v prvním týdnu nehrála a jen pozorovala ostatní při hře. Veliký posun nastal ve druhém týdnu, kdy si se zaujetím začala hrát s ostatními dětmi. Tereza si po celou dobu pozorování hrála sama nebo s dospělým. Tobiáš po dobu prvních třech týdnů pozoroval hru ostatních. Teprve ve čtvrtém týdnu se naplno dokázal zapojit do hry s ostatními.

Na začátku pozorování v prvním týdnu si dokázaly hrát s ostatními dětmi jen dvě děti, většina dětí pozoruje hru ostatních. Jejich hra se dále proměňuje v pozitivním smyslu - buď si hrají samy, nebo si postupně začínají hrát s ostatními. Na konci pozorování hru s ostatními vyhledávalo pět dětí. Pouze tři děti zůstaly na nižší pozici, hrály si buď samy, nebo vyhledávaly pro hru dospělého, tento způsob hry je v souladu s teoretickými východisky vzhledem k úrovni věku těchto dětí. Přístup dětí ke hře ukazuje, že se cítí více zorientovány v prostředí mateřské školy, kterou navštěvovaly již v AP 1.

8.2 Socializační procesy sledované u jednotlivých dětí, které neprošly AP 1, v průběhu AP 2

Aby bylo možné posoudit, zda AP 1 pro rodiče s dětmi pořádaný před vstupem do mateřské školy usnadnil dětem, které jím prošly (skupina A) samotný nástup do mateřské školy, jsem pro možné srovnání vybrala skupinu dětí, která tímto programem neprošla. Z celkového počtu osmi dětí jsou tři dívky a pět chlapců, ve věku 3 až 3,8 let. Děti v této skupině, která se začala adaptovat na mateřskou školu až počátkem září, jsou označeny skupina B a jsou sledovány ve stejných socializačních procesech jako předchozí skupina A. Ke zjištění, jaké měly tyto děti předešlé sociální zkušenosti, jsem využila dotazníku pro rodiče⁸, jehož výsledky zmiňuji v podkapitole 7.2.2.

⁸ viz příloha č. 3

Tabulka č. 24: Vývoj řečových dovedností dítěte v průběhu AP 2. Děti, které neprošly AP 1.

AP 2 skupina B	Jméno dítěte:	Helena*		Lukáš		Adam		Sára		Andrea		Daniel		Jakub		Matyáš	
	věk:	3,2		3		3,5		3,1		3,1		3,4		3		3,8	
1) ŘEČ	1. týden	mluví heslovitě	-	používá jednoduché věty, slovní zásoba je omezená	-	vyjadřuje se ve větách, slovní zásoba je přiměřená	+	vyjadřuje se ve větách, velká slovní zásoba	+	vyjadřuje se ve větách, velká slovní zásoba	+	vyjadřuje se ve větách, slovní zásoba je přiměřená	+	používá jednoduché věty, slovní zásoba je omezená	-	vyjadřuje se ve větách, slovní zásoba je přiměřená	+
	2. týden	mluví heslovitě	-	používá jednoduché věty, slovní zásoba je omezená	-	vyjadřuje se ve větách, slovní zásoba je přiměřená	+	vyjadřuje se ve větách, velká slovní zásoba	+	vyjadřuje se ve větách, velká slovní zásoba	+	vyjadřuje se ve větách, slovní zásoba je přiměřená	+	používá jednoduché věty, slovní zásoba je omezená	-	vyjadřuje se ve větách, slovní zásoba je přiměřená	+
	3. týden	mluví heslovitě	-	používá jednoduché věty, slovní zásoba je omezená	-	vyjadřuje se ve větách, slovní zásoba je přiměřená	+	vyjadřuje se ve větách, velká slovní zásoba	+	vyjadřuje se ve větách, velká slovní zásoba	+	vyjadřuje se ve větách, slovní zásoba je přiměřená	+	používá jednoduché věty, slovní zásoba je omezená	-	vyjadřuje se ve větách, slovní zásoba je přiměřená	+
	4. týden	používá jednoduché věty, slovní zásoba je omezená	+	používá jednoduché věty, slovní zásoba je omezená	+	vyjadřuje se ve větách, slovní zásoba je přiměřená	+	vyjadřuje se ve větách, velká slovní zásoba	+	vyjadřuje se ve větách, velká slovní zásoba	+	vyjadřuje se ve větách, slovní zásoba je přiměřená	+	používá jednoduché věty, slovní zásoba je omezená	+	vyjadřuje se ve větách, slovní zásoba je přiměřená	+

(* dítě, které ve zkoumaném úseku prošlo určitým vývojem)

Komentář k tabulce č. 24:

Při sledování řečových dovedností u skupiny B v průběhu AP 2 se ukázalo, že kromě Heleny, která se po dobu prvních tří týdnů vyjadřovala heslovitě, byly řečové dovednosti ostatních dětí, úměrně věku, na celkem dobré úrovni. Adam, Daniel a Matyáš disponovali přiměřenou zásobou slov a vyjadřovali se celou větou. U Matyáše byla řeč dobře rozvinuta, ale jak ukázalo další pozorování (viz tabulka č. 25), dítě tedy plně nevyužívalo svůj potenciál, protože bylo málomluvné. Sára a Andrea, které z těchto osmi dětí patřily k těm mladším, naopak disponovaly velkou zásobou slov. Z dotazníkového šetření bylo zjištěno, že dívkám byly mimo jiné často čteny pohádky, což mohlo přispět k jejich velké slovní zásobě. Lukáš a Jakub používali spíše jednoduché věty a jejich slovní zásoba byla omezená. Velký posun v řečových dovednostech udělala Helena, která ve čtvrtém týdnu začala slova skládat do jednoduchých vět, i když slovní zásoba zůstala stále omezená.

Na konci pozorovacího období ve čtvrtém týdnu se ukázalo, že čtyři týdny pobytu v mateřské škole jsou velmi krátkým časovým úsekem pro to, aby se řečový vývoj u sledovaných dětí stačil výrazně zlepšit. V oblasti řečové se obě srovnávané skupiny A i B výrazně neliší.

Tabulka č. 25: Vývoj komunikačních dovedností dítěte v průběhu AP 2. Děti, které neprošly AP 1.

AP 2 skupina B	Jméno dítěte:	Helena*		Lukáš*		Adam*		Sára		Andrea		Daniel*		Jakub		Matyáš	
	věk:	3,2		3		3,5		3,1		3,1		3,4		3		3,8	
2) KOMUNI- KACE	1. týden	málomluvné, jednoslovné odpovědi, vyhýbá se rozhovoru	-	k rozhovoru si vybírám jen dospělého	- +	k rozhovoru si vybírám jen dospělého	- +	k rozhovoru si vybírám jen dospělého	- +	přiměřeně a živě mluví s dětmi i dospě- lými	+ +	k rozhovoru si vybírám jen dospělého	- +	přiměřeně a živě mluví s dětmi i dospělými	+ +	málomluvné, jednoslovné odpovědi, vyhýbá se rozhovoru	-
	2. týden	málomluvné, jednoslovné odpovědi, vyhýbá se rozhovoru	-	k rozhovoru si vybírám jen dospělého	- +	k rozhovoru si vybírám jen dospělého	- +	k rozhovoru si vybírám jen dospělého	- +	přiměřeně a živě mluví s dětmi i dospě- lými	+ +	k rozhovoru si vybírám jen dospělého	- +	přiměřeně a živě mluví s dětmi i dospělými	+ +	málomluvné, jednoslovné odpovědi, vyhýbá se rozhovoru	-
	3. týden	málomluvné, jednoslovné odpovědi, vyhýbá se rozhovoru	-	k rozhovoru si vybírám jen dospělého	- +	přiměřeně a živě mluví s dětmi i dospě- lými	+ +	k rozhovoru si vybírám jen dospělého	- +	přiměřeně a živě mluví s dětmi i dospě- lými	+ +	přiměřeně a živě mluví s dětmi i dospě- lými	+ +	přiměřeně a živě mluví s dětmi i dospělými	+ +	málomluvné, jednoslovné odpovědi, vyhýbá se rozhovoru	-
	4. týden	přiměřeně a živě mluví s dětmi i dospě- lými	+ +	přiměřeně a živě mluví s dětmi i dospě- lými	+ +	přiměřeně a živě mluví s dětmi i dospě- lými	+ +	k rozhovoru si vybírám jen dospělého	- +	přiměřeně a živě mluví s dětmi i dospě- lými	+ +	přiměřeně a živě mluví s dětmi i dospě- lými	+ +	přiměřeně a živě mluví s dětmi i dospělými	+ +	málomluvné, jednoslovné odpovědi, vyhýbá se rozhovoru	-

(* dítě, které ve zkoumaném úseku prošlo určitým vývojem)

Komentář k tabulce č. 25:

Při sledování úrovně komunikace u těchto osmi dětí se ukázalo, že při srovnání stavu v prvním a čtvrtém týdnu docházky do mateřské školy, nastal výrazný posun u čtyř dětí. Komunikační dovednosti těchto čtyř dětí se v průběhu čtyř týdnů od nástupu do mateřské školy postupně zlepšovaly. Další dvě děti byly po celou dobu na dobré komunikační úrovni. Zjištěným stavem na konci čtvrtého týdne je tedy šest dětí schopných otevřeně komunikovat jak s dětmi, tak s dospělými, pouze jedno dítě bylo upnuté výhradně na komunikaci s dospělým a jedno se komunikaci vyhýbalo.

Andrea a Jakub byli schopní komunikace s ostatními hned od začátku a je zajímavé, že v této sledované skupině patřily mezi nejmladší děti. Jakub byl navíc schopný domluvit se s ostatními, i když jeho řečové dovednosti byly omezené (viz tabulka č. 24). Největší vývoj prodělali Lukáš a Helena. Helena se po dobu prvních třech týdnů rozhovorům spíše vyhýbala, stagnovala v negativní pozici. Ve čtvrtém týdnu zde nastal velmi výrazný posun. Helena začala přiměřeně komunikovat s dětmi i s dospělými, i přes velké nedostatky v řečové oblasti. Zde se ukazuje, že i tak malé dítě jako je Helena, velmi záhy přichází na to, že aby se mohlo začlenit do skupiny ostatních, potřebuje se s nimi nějak dorozumět a v řečových i komunikativních dovednostech se zlepšuje. Lukáš si k rozhovoru po dobu prvních třech týdnů vybíral pouze dospělou osobu, ale ve čtvrtém týdnu začal vyhledávat k rozhovorům také své vrstevníky. U Adama a Daniela nastal zlom ve třetím týdnu. Po dobu prvních dvou týdnů si oba vybírali k rozhovoru jen dospělého, ale již ve třetím týdnu začali komunikovat i s ostatními dětmi. Žádným vývojem v komunikačních dovednostech neprošla Sára, která si po celou dobu vybírala k rozhovorům jen dospělého. Jak již ukázalo předchozí pozorování (viz tabulka č. 24), ačkoli byla řeč u Matyáše dobře rozvinuta, dítě bylo málomluvné a po celou dobu této adaptační fáze se nijak neposunulo. Komunikační zdrženlivost u tohoto chlapce souvisí s jeho osobnostními rysy.

V oblasti komunikace se výsledky obou srovnávaných skupin A i B výrazně neliší. U většiny dětí z obou skupin zpočátku AP 2 nastaly potíže v přirozené komunikaci se svým okolím. A pouze dvě děti v obou skupinách A i B, byly schopné živě a přiměřeně komunikovat s dětmi i s dospělým.

Tabulka č. 26: Emoční vývoj dítěte v průběhu AP 2. Děti, které neprošly AP 1.

AP 2 skupina B	Jméno dítěte:	Helena*		Lukáš		Adam*		Sára		Andrea		Daniel		Jakub		Matyáš	
	věk:	3,2		3		3,5		3,1		3,1		3,4		3		3,8	
3) EMOCIO- NALITA	1. týden	tendence reagovat pláčem, úzkostné dítě	- +	tendence reagovat pláčem, úzkostné dítě	- +	tendence reagovat pláčem, úzkostné dítě	- +	spontánní, veselé, pozitivně naladěné	+ +	vyrovnané beze strachu nebo pláče	+ +	spontánní, veselé, pozitivně naladěné	+ +	vyrovnané beze strachu nebo pláče	+ +	tendence reagovat pláčem, úzkostné dítě	- +
	2. týden	tendence reagovat pláčem, úzkostné dítě	- +	tendence reagovat pláčem, úzkostné dítě	- +	tendence reagovat pláčem, úzkostné dítě	- +	spontánní, veselé, pozitivně naladěné	+ +	vyrovnané beze strachu nebo pláče	+ +	spontánní, veselé, pozitivně naladěné	+ +	vyrovnané beze strachu nebo pláče	+ +	tendence reagovat pláčem, úzkostné dítě	- +
	3. týden	vyrovnané beze strachu nebo pláče	+ +	tendence reagovat pláčem, úzkostné dítě	- +	tendence reagovat pláčem, úzkostné dítě	- +	spontánní, veselé, pozitivně naladěné	+ +	vyrovnané beze strachu nebo pláče	+ +	spontánní, veselé, pozitivně naladěné	+ +	vyrovnané beze strachu nebo pláče	+ +	tendence reagovat pláčem, úzkostné dítě	- +
	4. týden	vyrovnané beze strachu nebo pláče	+ +	tendence reagovat pláčem, úzkostné dítě	- +	tendence reagovat pláčem, úzkostné dítě	- +	spontánní, veselé, pozitivně naladěné	+ +	vyrovnané beze strachu nebo pláče	+ +	spontánní, veselé, pozitivně naladěné	+ +	vyrovnané beze strachu nebo pláče	+ +	tendence reagovat pláčem, úzkostné dítě	- +

(* dítě, které ve zkoumaném úseku prošlo určitým vývojem)

Komentář k tabulce č. 26:

Stav emocionality se u pozorovaných dětí po dobu prvních čtyř týdnů od nástupu do mateřské školy výrazně neměnil. Pouze Helena se zpočátku jevila jako úzkostné dítě a v různých situacích měla tendence reagovat pláčem. Helenin stav emocionality se ale proměnil ve třetím týdnu docházky do mateřské školy, kdy začala působit vyrovnaně bez známek pláče nebo strachu. Lukášovy, Adamovy a Matyášovy tendence často se uchylovat k pláči se po celé čtyři týdny pozorování nezměnily. Pozitivní emoce od nástupu do mateřské školy vyzařovali Sára, Andrea, Daniel a Lukáš.

Když ve čtvrtém týdnu AP 2 srovnáme výsledky pozorování skupiny B s výsledky u skupiny A, která prošla AP 1, zjistíme, že děti z AP 1 vyzařovaly pozitivní emoce v sedmi případech a děti, které AP 1 neprošly v šesti případech z osmi. V této oblasti opět velmi záleží na osobnostních rysech každého jedince, z nichž vyplývá i jeho emocionální rovina. Dále je nutné si uvědomit, že v období kolem třetího roku je dítě citově stále velmi silně připoutáno k blízkým osobám, proto vyzařuje negativní emoce, pokud je od nich odloučeno.

Tabulka č. 27: Vývoj schopnosti dítěte odpoutat se od blízké osoby v průběhu AP 2. Děti, které neprošly AP 1.

AP 2 skupina B	Jméno dítěte:	Helena*	Lukáš*	Adam*	Sára	Andrea	Daniel	Jakub	Matyáš
	věk:	3,2	3	3,5	3,1	3,1	3,4	3	3,8
4) REAKCE DÍTĚTE PŘI ODPOU- TÁNÍ OD BLÍZKÉ OSOBY	1. týden	dítě je neklidné, uplakané	- + dítě má záchvaty pláče a odmítavosti	- + dítě je neklidné, uplakané	- + dítě je klidné, bez známek lítosti	+ + dítě je klidné, bez známek lítosti	+ + dítě je klidné, bez známek lítosti	+ + dítě je klidné, bez známek lítosti	- + dítě je neklidné, uplakané
	2. týden	dítě je neklidné, uplakané	- + dítě je neklidné, uplakané	- + dítě je neklidné, uplakané	- + dítě je klidné, bez známek lítosti	+ + dítě je klidné, bez známek lítosti	+ + dítě je klidné, bez známek lítosti	+ + dítě je klidné, bez známek lítosti	- + dítě je neklidné, uplakané
	3. týden	dítě je smutné, ale nepláče	+ + dítě je neklidné, uplakané	- + dítě je smutné, ale nepláče	+ + dítě je klidné, bez známek lítosti	+ + dítě je klidné, bez známek lítosti	+ + dítě je klidné, bez známek lítosti	+ + dítě je klidné, bez známek lítosti	- + dítě je neklidné, uplakané
	4. týden	dítě je klidné, bez známek lítosti	+ + dítě je smutné, ale nepláče	+ + dítě je smutné, ale nepláče	+ + dítě je klidné, bez známek lítosti	+ + dítě je klidné, bez známek lítosti	+ + dítě je klidné, bez známek lítosti	+ + dítě je klidné, bez známek lítosti	- + dítě je neklidné, uplakané

(* dítě, které ve zkoumaném úseku prošlo určitým vývojem)

Komentář k tabulce č. 27:

Schopnost dokázat se odpoutat od blízké osoby, bývá pro sotva tříleté dítě velmi těžká a mnohdy úplně nová životní zkušenost. Tuto situaci nejlépe zvládaly děti, které se již před nástupem do mateřské školy, jak se ukázalo v dotazníkovém šetření, častěji pohybovaly ve společnosti lidí mimo úzký rodinný kruh (např. jesle, známí či příbuzní rodičů). Jako nejvíce klidné děti se v okamžiku odpoutání od blízké osoby jevíly Sára, Andrea, Daniel a Jakub. Naopak Matyáš po celou dobu nepřekonal při odloučení pláč a neklid, což opět může ukazovat na jeho osobnostní rysy. Velkými zvraty ve vývoji prošla Helena. V prvním a druhém týdnu byla neklidná s tendencemi k pláči. Pláč překonala ve třetím týdnu, byla sice smutná, ale již neplakala. Ve čtvrtém týdnu byla naprosto klidná, bez známek lítosti. Lukáš se také vyvíjel. Zpočátku měl záchvaty pláče a odmítavosti, tento stav přešel ve druhém a třetím týdnu v neklid a uplakanost a ve čtvrtém týdnu byl sice smutný, ale už neplakal. Adam byl po dobu prvních dvou týdnů neklidný a uplakaný, ale v průběhu třetího a čtvrtého týdne byl smutný, bez pláče.

U dětí, kterým odpoutávání od blízké osoby zpočátku činilo potíže, se pozitivní zvraty objevily zpravidla po třetím až čtvrtém týdnu docházky

do mateřské školy. Stejný jev se projevil také u většiny dětí ze skupiny A. Z těchto poznatků je patrné, že zpravidla ve třetím až čtvrtém týdnu pravidelné docházky do mateřské školy, se děti pomalu začínají vyrovnávat s faktem, že na určitou dobu musí zůstat odloučení od blízké osoby.

Tabulka č. 28: Vývoj sociability dětí v průběhu AP 2. Děti, které neprošly AP 1.

AP 2 skupina B	Jméno dítěte:	Helena*		Lukáš*		Adam*		Sára*		Andrea		Daniel*		Jakub		Matyáš	
	věk:	3,2		3		3,5		3,1		3,1		3,4		3		3,8	
5) SOCIABILITA DÍTĚTE	1. týden	samotář, pozoruje okolí se zájmem	+	ostatní děti ho nezajímají, upřednostňuje vztah s dospělým	- +	ostatní děti ho nezajímají, upřednostňuje vztah s dospělým	- +	ostatní děti ho nezajímají, upřednostňuje vztah s dospělým	- +	je přátelské, vyhledává společnost ostatních dětí	+	ostatní děti ho nezajímají, upřednostňuje vztah s dospělým	- +	je přátelské, vyhledává společnost ostatních dětí	+	samotář, strání se společnosti dětí i dospělých	- +
	2. týden	ostatní děti ho nezajímají, upřednostňuje vztah s dospělou osobou	- +	ostatní děti ho nezajímají, upřednostňuje vztah s dospělým	- +	ostatní děti ho nezajímají, upřednostňuje vztah s dospělým	- +	ostatní děti ho nezajímají, upřednostňuje vztah s dospělým	- +	je přátelské, vyhledává společnost ostatních dětí	+	ostatní děti ho nezajímají, upřednostňuje vztah s dospělým	- +	je přátelské, vyhledává společnost ostatních dětí	+	samotář, strání se společnosti dětí i dospělých	- +
	3. týden	ostatní děti ho nezajímají, upřednostňuje vztah s dospělou osobou	- +	samotář, pozoruje okolí se zájmem	+	je přátelské, vyhledává společnost ostatních dětí	+	ostatní děti ho nezajímají, upřednostňuje vztah s dospělým	- +	je přátelské, vyhledává společnost ostatních dětí	+	je přátelské, vyhledává společnost ostatních dětí	+	je přátelské, vyhledává společnost ostatních dětí	+	samotář, strání se společnosti dětí i dospělých	- +
	4. týden	je přátelské, vyhledává společnost ostatních dětí	+	samotář, pozoruje okolí se zájmem	+	je přátelské, vyhledává společnost ostatních dětí	+	je přátelské, vyhledává společnost ostatních dětí	+	je přátelské, vyhledává společnost ostatních dětí	+	je přátelské, vyhledává společnost ostatních dětí	+	je přátelské, vyhledává společnost ostatních dětí	+	samotář, pozoruje okolí se zájmem	+

(* dítě, které ve zkoumaném úseku prošlo určitým vývojem)

Komentář k tabulce č. 28:

V souvislosti s dotazníkovým šetřením se ve většině případů dětí z této skupiny ukázalo, že jejich předešlé sociální zkušenosti jsou velmi malé. Pouze dvě děti byly družné a okamžitě se dokázaly začlenit do skupiny ostatních dětí, aby si vyhledaly kamarády pro hru. Ty děti, které byly zvyklé se pohybovat spíše ve společnosti dospělých osob, vyhledávaly jako herního partnera učitelku. Děti, které měly málo sociálních zkušeností, se spíše držely stranou a pozorovaly okolí. U některých dětí se tento stav v průběhu sledovaného měsíce postupně měnil.

Helena se zpočátku jevila jako samotář, ale se zájmem pozorovala okolí, druhý a třetí týden začala upřednostňovat vztah s učitelkou a ve čtvrtém týdnu se již sama začala zajímat o své vrstevníky. Pro Lukáše bylo snazší, po dobu prvních dvou týdnů, navázat vztah s učitelkou, než s ostatními dětmi. Poté se ukázalo, že spíše neví, jak navázat vztah s vrstevníky. Choval se samotářsky a se zájmem o ostatní. Adam se zpočátku o ostatní děti vůbec nezajímal, ale od třetího týdne se tento stav naopak změnil. Sára se o ostatní děti nezajímal v rozsahu prvních třech týdnů, protože upřednostňovala vztah s dospělou osobou, to se ale změnilo ve čtvrtém týdnu, kdy se začala s ostatními dětmi přátelit a vyhledávat jejich společnost. Daniel se rovněž zpočátku o ostatní děti nezajímal, tento se stav se změnil ve třetím týdnu. Andrea a Jakub byli k ostatním dětem přátelské a vyhledávali jejich společnost po celou dobu pozorování. Jediný Matyáš po celou dobu pozorování nedokázal navázat vztah s ostatními dětmi a jejich společností se stranil. Ve čtvrtém týdnu byl stále samotářský, ale již se začal o dětskou skupinu projevovat zájem.

V této zkoumané oblasti se opět ukazuje, jak velký vliv mají osobnostní rysy dítěte na jeho celkovou socializaci, a také to, že děti zprvu upřednostňují dospělou osobu. Ve více než polovině případů se ukazuje, že děti dávají v prvních dvou až třech týdnech přednost budování vztahu s dospělou osobou (učitelkou).

Tabulka č. 29: Pozorování způsobu, jakým je dítě v rodině vedeno v průběhu AP 2. Děti, které neprošly AP 1.

AP 2 skupina B	Jméno dítěte:	Helena		Lukáš		Adam		Sára		Andrea		Daniel		Jakub		Matyáš	
	věk:	3,2		3		3,5		3,1		3,1		3,4		3		3,8	
6) V RODINĚ JE DÍTĚ VEDENO	1. týden	přiměřeně - bez nápadností	+	nadměrně upřednost- ňováno, roz- mazlováno	-	přiměřeně - bez nápad- ností	+	nadměrně upřednost- ňováno, rozmazlováno	-	přiměřeně - bez nápadností	+	přiměřeně - bez nápadnos- tí	+	přiměřeně - bez nápad- ností	+	nadměrně upřednost- ňováno, roz- mazlováno	-
	2. týden	přiměřeně - bez nápadností	+	nadměrně upřednost- ňováno, roz- mazlováno	-	přiměřeně - bez nápad- ností	+	nadměrně upřednost- ňováno, rozmazlováno	-	přiměřeně - bez nápadností	+	přiměřeně - bez nápadnos- tí	+	přiměřeně - bez nápad- ností	+	nadměrně upřednost- ňováno, roz- mazlováno	-
	3. týden	přiměřeně - bez nápadností	+	nadměrně upřednost- ňováno, roz- mazlováno	-	přiměřeně - bez nápad- ností	+	nadměrně upřednost- ňováno, rozmazlováno	-	přiměřeně - bez nápadností	+	přiměřeně - bez nápadnos- tí	+	přiměřeně - bez nápad- ností	+	nadměrně upřednost- ňováno, roz- mazlováno	-
	4. týden	přiměřeně - bez nápadností	+	nadměrně upřednost- ňováno, roz- mazlováno	-	přiměřeně - bez nápad- ností	+	nadměrně upřednost- ňováno, rozmazlováno	-	přiměřeně - bez nápadností	+	přiměřeně - bez nápadnos- tí	+	přiměřeně - bez nápad- ností	+	nadměrně upřednost- ňováno, roz- mazlováno	-

(* označení změn ve výchovném působení rodičů na své dítě)

Komentář k tabulce č. 29:

U této skupiny dětí nebylo možné intenzivněji sledovat výchovné působení rodičů na dítě. Jak je dítě v rodině vedeno jsem mohla vysledovat jen ze způsobů chování rodičů ke svému dítěti při ranním loučení a při vyzvedávání dítěte z mateřské školy.

Ve výchově Heleny, Adama, Andrey, Daniela a Jakuba nebyly zjištěny žádné odchylky od normálu. Rodiče tyto děti vychovávali přiměřeně bez nápadností. Ve výchově Lukáše, Sára a Matyáše jsem shledala spíše tendence k rozmazlování. Oproti skupině, která se účastnila AP 1, je zde mnohem méně dětí, které jsou rozmazlovány.

Dvě děti ze tří, které byly nadměrně upřednostňovány (Lukáš a Matyáš), měly také potíže s odpoutáním od rodičů, a tyto děti měly i emoční potíže po celou dobu čtyř týdnů adaptační fáze (viz tabulka č. 26).

Tabulka č. 30: Vývoj chování dítěte v průběhu AP 2. Děti, které neprošly AP 1.

AP 2 skupina B	Jméno dítěte:	Helena	Lukáš*	Adam	Sára*	Andrea	Daniel	Jakub	Matyáš
	věk:	3,2	3	3,5	3,1	3,1	3,4	3	3,8
7) CHOVÁNÍ DÍTETĚ	1. týden	chová se v souladu s očekáváním +	dělá si, co chce, neuposlechne, pravidly se vůbec neřídí -	chová se v souladu s očekáváním +	uposlechne pouze pod tlakem vnější autority +	chová se v souladu s očekáváním +	chová se v souladu s očekáváním +	chová se v souladu s očekáváním +	chová se v souladu s očekáváním +
	2. týden	chová se v souladu s očekáváním +	dělá si, co chce, neuposlechne, pravidly se vůbec neřídí -	chová se v souladu s očekáváním +	uposlechne pouze pod tlakem vnější autority +	chová se v souladu s očekáváním +	chová se v souladu s očekáváním +	chová se v souladu s očekáváním +	chová se v souladu s očekáváním +
	3. týden	chová se v souladu s očekáváním +	uposlechne pouze pod tlakem vnější autority +	chová se v souladu s očekáváním +	uposlechne pouze pod tlakem vnější autority +	chová se v souladu s očekáváním +	chová se v souladu s očekáváním +	chová se v souladu s očekáváním +	chová se v souladu s očekáváním +
	4. týden	chová se v souladu s očekáváním +	chová se v souladu s očekáváním +	chová se v souladu s očekáváním +	chová se v souladu s očekáváním +	chová se v souladu s očekáváním +	chová se v souladu s očekáváním +	chová se v souladu s očekáváním +	chová se v souladu s očekáváním +

(* dítě, které ve zkoumaném úseku prošlo určitým vývojem)

Komentář k tabulce č. 30:

Chování dětí bylo ve většině případů v souladu s očekávanými normami. Při porovnání s výsledky předchozího pozorování (tabulka č. 27), se nám ukazuje jistá souvislost mezi chováním dítěte a stylem jeho výchovy v rodině. Ve dvou ze tří případů se potvrdilo, že pokud byly děti nadměrně upřednostňovány, odrazilo se to na jejich chování spíše v negativním smyslu, mezi dítětem a dospělým docházelo k častým rozepřím. Lukáš zpočátku nebyl schopný řídit se podle domluvených pravidel, neuposlechl ani pod tlakem vnější autority. Tento stav trval po dobu dvou týdnů. Ve třetím týdnu začal pravidla reflektovat, pokud byl vyzván vnější autoritou. Ve čtvrtém týdnu se začal chovat v souladu s očekáváním. Sára se v prvních třech týdnech dokázala chovat podle domluvených pravidel pouze pod tlakem vnější autority. V souladu s pravidly se začala chovat ve čtvrtém týdnu. Na vývoji chování těchto dvou dětí je dobře znatelné, že dítě v novém prostředí potřebuje určitý čas k přijetí pravidel nastavených v mateřské škole, která mnohdy mohou být velmi odlišná od těch již zažitých, rodinných. V případě Matyáše se ukázalo, že rozmazlující styl výchovy negativní dopad na chování dítěte neměl, dítě se chovalo v souladu s očekáváním. Musím však zmínit, že toto dítě je od Lukáše a Sary přibližně o 7 měsíců starší a

pravděpodobně vnitřně vyzrálější.

Dvě ze tří dětí, jejichž rodiče je výrazně upřednostňují (Lukáš a Sára), mají jako jediné problémy s přijetím pravidel a odpovídajícím chováním. Děti ze skupiny A, které prošly AP 1, se následně v AP 2 chovaly v souladu s očekáváním, buď od počátku po celou dobu, nebo se dvě až tři děti během týdne v pozitivním smyslu změnily. Ukazuje to zřejmě na znalost prostředí i určitou znalost pravidel, které v novém prostředí existují (viz tabulka č. 17).

Tabulka č. 31: Vývoj způsobu, jakým se děti zapojují do nabízených činností v průběhu AP 2. Děti, které neprošly AP 1.

AP 2 skupina B	Jméno dítěte:	Helena*		Lukáš*		Adam*		Sára		Andrea*		Daniel*		Jakub*		Matyáš*	
	věk:	3,2		3		3,5		3,1		3,1		3,4		3		3,8	
8) ZAPOJENÍ DO ČINNOSTÍ	1. týden	nezapojuje se vůbec	-	nezapojuje se vůbec	-	nezapojuje se vůbec	-	čeká pobídku od učitelky	- +	zapojuje se jen občas	+	čeká pobídku od učitelky	- +	čeká pobídku od učitelky	- +	nezapojuje se vůbec	-
	2. týden	zapojuje se jen občas	+	nezapojuje se vůbec	-	čeká pobídku od učitelky	- +	čeká pobídku od učitelky	- +	zapojuje se jen občas	+	čeká pobídku od učitelky	- +	čeká pobídku od učitelky	- +	zapojuje se samostatně, bez výrazného zájmu	- +
	3. týden	zapojuje se jen občas	+	čeká pobídku od učitelky	- +	čeká pobídku od učitelky	- +	čeká pobídku od učitelky	- +	zapojuje se jen občas	+	čeká pobídku od učitelky	- +	zapojuje se jen občas	+	zapojuje se samostatně, bez výrazného zájmu	- +
	4. týden	zapojuje se jen občas	+	čeká pobídku od učitelky	- +	zapojuje se samostatně, se zájmem	+	čeká pobídku od učitelky	- +	zapojuje se samostatně, se zájmem	+	zapojuje se jen občas	+	zapojuje se jen občas	+	zapojuje se samostatně, bez výrazného zájmu	- +

(* dítě, které ve zkoumaném úseku prošlo určitým vývojem)

Komentář k tabulce č. 31:

Při sledování, jak se děti zapojují do nabízených činností, bylo zjištěno, že děti v období třetího roku inklinují anebo naopak neinklinují k určitým činnostem. Některé dítě více zajímají pohybové aktivity, jiné zajímají hudební nebo zase výtvarné aktivity. Alarmujícím stavem by měla být situace, kdy se dítě nezajímá o nic. Pouze Andrea se po celou dobu pozorování do nabízených činností zapojovala samostatně a se zájmem. Helena se první týden do činností nezapojovala vůbec, od druhého týdne se začala občas zapojovat. Lukáš se v prvních dvou týdnech nezapojoval vůbec, třetí a čtvrtý týden čekal na pobídku učitelky, aby se zapojil. Adam se v prvním týdnu do nabízených aktivit nezapojoval vůbec, od druhého týdne se zapojil pouze na pobídku učitelky. Také Sára se bez pobídky učitelky do činností nedokázala zapojit a to po celou dobu pozorování. Daniel po dobu prvních třech týdnů také čekal, až jej učitelka vyzve k zapojení do společných aktivit, od čtvrtého týdne se již začal občas zapojovat samostatně. Jakub se v prvních dvou týdnech do činností občas samostatně zapojil, od třetího týdne se již zapojoval pravidelně a se zájmem. Matyáš se zpočátku do nabízených činností nezapojoval vůbec, ale od druhého týdne se zapojovat začal, i když bez výrazného zájmu.

Děti ze skupiny A, které prošly AP 1, měly zpočátku AP 2 v zapojení se do nabízených činností mnohem méně negativních aspektů, než skupina B, která AP 1 neprošla. Ve skupině A se zpočátku nezapojovaly vůbec tři děti, jedno se zapojilo po výzvě učitelky a ve skupině B to bylo sedm dětí, z toho se čtyři nezapojovaly vůbec a tři čekaly na výzvu učitelky. Na konci pozorování ve čtvrtém týdnu se u skupiny A již žádné negativní aspekty nevyskytovaly, ve skupině B stále setrvaly tři děti ve zhoršené pozici.

Skupina A se s některými z nabízených činností, nejčastěji to byly pohybové hry, výtvarné a hudební činnosti, setkala již v průběhu AP 1. Těmto dětem následně v AP 2 mohly být nabízené činnosti mnohem bližší, proto se zřejmě do těchto činností začaly zapojovat mnohem dříve než děti ze skupiny B.

Tabulka č. 32: Vývoj způsobu, jak dítě navázalo vztah k učitelce v průběhu AP 2. Děti, které neprošly AP 1.

AP 2 skupina B	Jméno dítěte:	Helena*		Lukáš*		Adam		Sára		Andrea		Daniel		Jakub		Matyáš	
	věk:	3,2		3		3,5		3,1		3,1		3,4		3		3,8	
9) NAVÁZÁNÍ VZTAHU DÍTĚTE K UČITELCE	1. týden	kontaktu se vyhýbá, je nedůvěřivé, stydlivé	- +	jakýkoli kontakt odmítá, dává najevo svoji nelibost	- +	kontaktu se vyhýbá, je nedůvěřivé, stydlivé	- +	navazuje vřelý vztah, je otevřený	+ +	navazuje vřelý vztah, je otevřený	+ +	kontaktu se vyhýbá, je nedůvěřivé, stydlivé	- +	navazuje vřelý vztah, je otevřený	+ +	kontaktu se vyhýbá, je nedůvěřivé, stydlivé	- +
	2. týden	kontaktu se vyhýbá, je nedůvěřivé, stydlivé	- +	kontaktu se vyhýbá, je nedůvěřivé, stydlivé	- +	kontaktu se vyhýbá, je nedůvěřivé, stydlivé	- +	navazuje vřelý vztah, je otevřený	+ +	navazuje vřelý vztah, je otevřený	+ +	kontaktu se vyhýbá, je nedůvěřivé, stydlivé	- +	navazuje vřelý vztah, je otevřený	+ +	kontaktu se vyhýbá, je nedůvěřivé, stydlivé	- +
	3. týden	navazuje vřelý vztah, je otevřený	+ +	navazuje vřelý vztah, je otevřený	+ +	navazuje vřelý vztah, je otevřený	+ +	navazuje vřelý vztah, je otevřený	+ +	navazuje vřelý vztah, je otevřený	+ +	navazuje vřelý vztah, je otevřený	+ +	navazuje vřelý vztah, je otevřený	+ +	kontaktu se vyhýbá, je nedůvěřivé, stydlivé	- +
	4. týden	navazuje vřelý vztah, je otevřený	+ +	navazuje vřelý vztah, je otevřený	+ +	navazuje vřelý vztah, je otevřený	+ +	navazuje vřelý vztah, je otevřený	+ +	navazuje vřelý vztah, je otevřený	+ +	navazuje vřelý vztah, je otevřený	+ +	navazuje vřelý vztah, je otevřený	+ +	kontaktu se vyhýbá, je nedůvěřivé, stydlivé	- +

(* dítě, které ve zkoumaném úseku prošlo určitým vývojem)

Komentář k tabulce č. 32:

Učitelka má v mateřské škole zástupnou roli matky. Často je stěžejní osobou, skrze kterou děti řeší své potíže, je partnerem pro rozhovory a herním partnerem, což se při pozorování také potvrdilo. Sára, Andrea, a Jakub navázali k učitelce hned ze začátku vřelý vztah, vyhledávali ji k rozhovorům, byli jí stále nablízku, snažili se upoutat její pozornost. Helena se v prvním a v druhém týdnu kontaktu s učitelkou vyhýbala, byla k ní nedůvěřivá. Zvrat nastal již ve třetím týdnu, kdy s učitelkou navázala vřelý, otevřený vztah. Celkem výraznými přechody ve vývoji v tomto směru prošel Lukáš. Ten zprvu jakýkoli kontakt odmítal, celkem ostře dával najevo svoji nelibost nad přítomností učitelky. Ve druhém týdnu se jevil jako nedůvěřivý a ve třetím týdnu překonal veškeré své pochyby a navázal s učitelkou vřelý vztah. Adam a Daniel, se po dobu prvních dvou týdnů kontaktu s učitelkou vyhýbali. Vřelý, otevřený vztah navazuje od třetího týdne. Matyášův vztah k učitelce neprošel po celou dobu žádným vývojem. Jako jediný se takovému kontaktu vyhýbal. Nebyl iniciátorem společně strávených chvil, samostatně se o kontakt nepokoušel. Jeho celkovou nedůvěrou k neznámé osobě mohl také umocňovat smutek z odloučení od blízké osoby.

Děti ze skupiny A, které prošly AP 1, měly od počátku samostatné docházky do mateřské školy v AP 2 mnohem méně negativních projevů vůči učitelce. Pokud se negativní projevy ve vztahu k učitelce ukazovaly, tak po prvním a až druhém týdnu zmizely. Druhá skupina B měla negativních projevů mnohem více, v prvním a v druhém týdnu to bylo pět dětí. U jednoho z těchto dětí přetrvávaly negativní projevy ve vztahu k učitelce po celé čtyři týdny.

Tabulka č. 33: Vývoj hry dítěte v průběhu AP 2. Děti, které neprošly AP 1.

AP 2 skupina B	Jméno dítěte:	Helena*		Lukáš*		Adam		Sára		Andrea		Daniel*		Jakub		Matyáš	
	věk:	3,2		3		3,5		3,1		3,1		3,4		3		3,8	
10) HRA	1. týden	nehraje si, pozoruje hru ostatních	-	nesetrvá ve hře, pobíhá mezi ostatními	- +	nehraje si, pozoruje hru ostatních	-	hraje si samo nebo s dospělým	+	hraje si s ostatními dětmi, hrou je zaujaté	+	hraje si samo nebo s dospělým	+	nesetrvá ve hře, pobíhá mezi ostatními	- +	nehraje si, pozoruje hru ostatních	-
	2. týden	hraje si samo nebo s dospělým	+	nesetrvá ve hře, pobíhá mezi ostatními	- +	nesetrvá ve hře, pobíhá mezi ostatními	- +	hraje si samo nebo s dospělým	+	hraje si s ostatními dětmi, hrou je zaujaté	+	hraje si samo nebo s dospělým	+	nesetrvá ve hře, pobíhá mezi ostatními	- +	nehraje si, pozoruje hru ostatních	-
	3. týden	hraje si samo nebo s dospělým	+	nesetrvá ve hře, pobíhá mezi ostatními	- +	nesetrvá ve hře, pobíhá mezi ostatními	- +	hraje si samo nebo s dospělým	+	hraje si s ostatními dětmi, hrou je zaujaté	+	hraje si s ostatními dětmi, hrou je zaujaté	+	nesetrvá ve hře, pobíhá mezi ostatními	- +	nehraje si, pozoruje hru ostatních	-
	4. týden	hraje si s ostatními dětmi, hrou je zaujaté	+	hraje si samo nebo s dospělým	+	nesetrvá ve hře, pobíhá mezi ostatními	- +	hraje si samo nebo s dospělým	+	hraje si s ostatními dětmi, hrou je zaujaté	+	hraje si s ostatními dětmi, hrou je zaujaté	+	nesetrvá ve hře, pobíhá mezi ostatními	- +	nehraje si, pozoruje hru ostatních	-

(* dítě, které ve zkoumaném úseku prošlo určitým vývojem)

Komentář k tabulce č. 33:

Hra je pro dítě tou nejpřirozenější činností a podle způsobu, jak si dítě hraje, je možné poznat jeho vývojovou úroveň. Lukáš po dobu prvních třech týdnů nedokázal setrvat delší dobu u jedné činnosti a spíše pobíhal mezi ostatními dětmi. Ve čtvrtém týdnu si začal hrát sám a měl potřebu vše sdílet s dospělým. Adam a Jakub po celou dobu pozorování nedokázali setrvat ve hře s ostatními a pobíhali v herním prostoru. Matyáš po celou dobu sledování jen pozoroval hru ostatních dětí, do hry s nimi se však nezapojil. Helena si první týden nehrála, jen pozorovala ostatní děti a jejich hru. Ve druhém a třetím týdnu si hrála sama a často pro svou hru vyhledávala dospělou osobu. Ve čtvrtém týdnu se začala zapojovat do hry s ostatními dětmi. Sárku po celou dobu pozorování uspokojovala hra o samotě nebo dospělým. Andrea byla hned od začátku a po celou dobu zaujatá hrou s ostatními dětmi. Daniel si v prvních dvou týdnech hrál sám s potřebou blízkosti dospělého a ve třetím a čtvrtém týdnu si začal hrát s ostatními dětmi.

Při pozorování skupiny B se ukázalo, že tři sledovaní chlapci většinu času pobíhali mezi ostatními a nedokázali setrvat ve hře. Tento jev se u skupiny A sledované v AP 1 neobjevil. Při srovnání skupiny A, která prošla AP 1 s rodiči a skupiny B, jež prošla jen AP 2 bez rodičů, se ukazuje, že děti z AP 1 se následně v AP 2 mnohem lépe orientovaly v prostředí mateřské školy, což se ukázalo právě při hře (viz tabulka č. 23). Hra skupiny A se také ukázala jako mnohem klidnější a spokojenější. Skupina B, která do mateřské školy nastoupila v září, se musela s novým prostředím svým způsobem nejprve seznámit, vyzkoušet vše nové. To nám ukazuje i způsob mapování prostředí, zde především u chlapců ze skupiny B, jako je časté střídání činností a pobíhání mezi ostatními.

9 Shrnutí výsledků pozorování a objasnění hypotéz

9.1 Skupina A

V kapitole 8.1 jsem se zabývala rozbořem deseti oblastí – řeč; komunikace; emocionalita; odpoutání od blízké osoby; sociabilita; způsob vedení dítěte; chování dítěte; způsob, jakým se dítě zapojuje do nabízených činností; navázání vztahu s učitelkou a hra - jež se staly předmětem pozorování socializačních procesů. V těchto oblastech jsem sledovala vývoj jednotlivých dětí, nejprve v průběhu AP 1 a následně vývoj stejných dětí a jejich posun oproti AP 1 v průběhu AP 2. Děti sledované v těchto dvou etapách – v AP 1 a následně v AP 2 - jsem označila jako skupinu A. Po analýze výsledků pozorování jsem dospěla k těmto zjištěním.

9.1.1 Shrnutí výsledků pozorování skupiny A v AP 1 a následně v AP 2

Výsledky byly shrnuty dle pořadí deseti stanovených oblastí uvedených v kapitole 7. 3. 1, jež se staly předmětem pozorování socializačních procesů.

V řeči se u sledované skupiny A ukázalo, že k rozvoji řečových dovedností je potřeba delšího časového úseku a jejich kvalita je zřejmě ovlivněna dispozicemi dítěte a typem výchovy dítěte. Po dobu sledování skupiny A v AP 1 a následně v AP 2 se u většiny dětí neodehrály žádné významnější změny. Vyjadřovací schopnosti většiny dětí byly na úrovni věku, v některých případech děti disponovaly velkou slovní zásobou. Ve dvou případech nastal v AP 2 posun oproti AP 1, kdy děti z hesel přešly k používání jednoduchých vět s omezenou slovní zásobou.

V komunikaci se u sledované skupiny A ukázalo, že děti se při komunikaci častěji obrací na dospělého než na dítě, což značí, že dospělý je v komunikaci pro dítě v období kolem třetího roku stěžejní osobou. Ve čtyřech případech u skupiny A nastal v AP 2 posun oproti AP 1, kdy se děti zprvu rozhovorům vyhýbaly, jejich komunikativnost se však postupně zlepšovala. Zlomovým bodem v komunikačních dovednostech u dětí, kterým tato oblast zpočátku činila potíže, se stal třetí až čtvrtý

týden pobytu v mateřské škole.

V emocionalitě ve sledované skupině A prošly za dobu pozorování v AP 1 pozitivním vývojem dvě děti, které se posunuly z pozitivní roviny spočívající ve vyrovnanosti, bez projevů strachu a pláče do zlepšené výborné pozice spočívající ve spontaneitě, projevech veselosti a dobrém naladění. Následně v AP 2 se pozitivním směrem, spočívajícím ve vyrovnanosti, bez projevů strachu a pláče, posunuly čtyři děti. Zde se ukázalo, že k očekávaným změnám v emocionálních projevech dětí dochází ve třetím až čtvrtém týdnu pobytu v mateřské škole.

V odpoutání / odloučení od blízké osoby se u sledované skupiny A ukázalo, že málokteré dítě v období kolem třetího roku je schopné fungovat v podmínkách nového prostředí zcela osamoceně bez podpory blízké osoby. Pouze jedno dítě se v AP 1 dokázalo odpoutat od blízké osoby na delší dobu. Ostatním dětem tento krok činil potíže, buď se nedokázaly odpoutat vůbec, nebo jen na malou chvíli. Následně v AP 2 odloučení od blízké osoby nepůsobilo potíže dvěma dětem, u ostatních potíže přetrvávaly. Všechny děti však nejpozději ve třetím týdnu změnily částečně své chování a posunuly se do pozitivní roviny, spočívající v klidu a bez pláče. Tyto údaje umožňují potvrdit hypotézu č. 1 ve výzkumné části, týkající se vztahové roviny.

V sociabilitě se u sledované skupiny A ukázalo, že pět dětí v období kolem třetího roku nemělo přílišnou potřebu družnosti s ostatními dětmi. Tyto údaje pomáhají, v další vztahové rovině, potvrdit hypotézu č. 1 ve výzkumné části I. Jejich chování však mělo tendenci se rychle zlepšovat. V průběhu AP 1 se pozitivním směrem posunuly čtyři děti a v AP 2 se oproti AP 1 posunulo pět dětí. U většiny dětí se ale částečné zlepšení projevilo ve druhém až třetím týdnu pravidelné docházky do mateřské školy v září. Ve čtvrtém týdnu pozorování dvě děti stále upřednostňují vztah s dospělou osobou a společnost svých vrstevníků nevyhledávají.

Vedení dítěte v rodině a jeho vliv na chování dítěte u sledované skupiny A se v AP 1 ukázalo, že většina rodičů své děti výrazně upřednostňuje. Většina dětí vychovávaných tímto způsobem měla potíže s podřízením se požadavkům druhých. Tyto děti byly vzdorovité a negativistické a chovaly se proti očekávání dospělých. Toto zjištění vede k objasnění hypotézy č. 2 ve výzkumné části I. V AP 2 však děti již ve druhém týdnu pravidelné docházky do mateřské školy opouštějí navyklá schémata

chování a velmi rychle se přizpůsobují.

V zapojování se do činností se u sledované skupiny A ukázalo, že vývojem ochoty zapojit se do nabízených činností v AP 1 prošli dva chlapci. Dále v AP 2 se oproti AP 1 posunulo pozitivním směrem šest dětí. Na konci pozorování v AP 2 se všechny děti zapojovaly do nabízených činností.

V navázání vztahu k učitelce se u sledované skupiny A ukázalo, že v AP 1 prošlo vývojem v pozitivním smyslu pět dětí a v AP 2 se oproti AP 1 posunuly pozitivním směrem tři děti. Již ve druhém týdnu pozorování v AP 2 navázaly všechny děti s učitelkou pozitivní vztah. Tyto údaje umožňují potvrdit, v další vztahové rovině, hypotézu č. 1 ve výzkumné části I.

V kvalitě hry se u sledované skupiny A ukázalo, že v AP 1 se pozitivním směrem posunuly čtyři děti a v AP 2 se oproti AP 1 pozitivním směrem posunulo pět dětí. Již ve druhém týdnu v AP 2 si uspokojivě hrálo sedm dětí a na konci pozorování v AP 2 si takto dokázaly hrát všechny děti.

9.1.2 Objasnění hypotéz souvisejících se skupinou A v AP 1 a následně v AP 2

Po shrnutí dosažených výsledků z deseti oblastí, které se staly předmětem pozorování socializačních procesů, plynou zjištění pro objasnění některých stanovených hypotéz ve výzkumné části I a ve výzkumné části II.

Objasnění hypotézy č. 1 ve výzkumné části I:

Předpokládám, že u dětí, které se budou účastnit AP I, se projeví jejich vývojová nezralost, která ovlivní jednání dítěte v sociálních oblastech, zejména ve schopnosti odpoutat se od blízké osoby a dále v oblasti navazování vztahů s ostatními dětmi a s učitelkou.

→ hypotéza se potvrdila ve všech svých částech

Pro objasnění části hypotézy týkající se schopnosti odpoutání od blízké osoby je z výsledků pozorování v AP 1 patrné, že většina dětí ve věku okolo tří let se ještě nedokáže zcela odpoutat od blízkých osob, a když ano, tak pouze na malou chvíli. Tato skutečnost souvisí vzhledem k věku dítěte s jeho vývojovou nezralostí.

Pro objasnění části hypotézy, jež se týká navazování vztahů s ostatními dětmi, se

z výsledků pozorování ukázalo, že zpočátku AP 1 mělo sedm z osmi dětí pozorovaných potíže s navazováním vztahů se svými vrstevníky. Vzhledem k vývojovému stupni ukazuje tato skutečnost na běžný způsob chování tříletého dítěte. I když lze hypotetický odhad doplnit poznatkem, že se zájem o navazování vztahů rychleji rozvíjí. Stěžejní osobou zůstává pro většinu dětí v tomto věku stále dospělý, v AP 1 přítomný rodič, od kterého se dítě ještě zcela nedokáže odpoutat.

Pro objasnění části hypotézy týkající se navazování vztahu s učitelkou se ve výsledcích pozorování ukázalo, že u sedmi sledovaných dětí se zpočátku AP 1 objevily potíže. Tento stav ukazuje na vývojovou nezralost dítěte, odrážející se v neschopnosti odpoutat se od blízké osoby, která dítě v AP1 doprovázela. To se zde projevilo jako nedůvěřivost dítěte ve vztahu k cizí osobě.

Objasnění hypotézy č. 2 k výzkumné části I:

Předpokládám, že rodinný výchovný styl bude mít velký vliv na chování dítěte.

→ **hypotéza se potvrdila**

Nadměrně upřednostňované děti se častěji chovaly proti požadovaným normám, což ukazuje na velký vliv výchovy dítěte na jeho chování.

Dále se však ukazuje, že děti, jejichž chování v AP 1 nebylo otevřené pro přijetí potřebných pravidel, se s nástupem do mateřské školy v AP 2 začaly v krátké době chovat očekávaným způsobem, jestliže neměly ve svém chování oporu v rodiči - matce.

Objasnění hypotézy č. 3 k výzkumné části I:

Předpokládám, že v průběhu adaptačního programu, realizovaného před nástupem školní docházky, se budou sociální dovednosti u většiny dětí výrazně zlepšovat.

→ **hypotéza se potvrdila jen částečně**

Sociální dovednosti se v průběhu AP 1 ve většině oblastí zlepšovaly pouze u některých dětí. V řečových dovednostech se pozitivním směrem neposunulo žádné dítě; v komunikaci se pozitivním směrem posunuly dvě děti; v emocionalitě se pozitivním směrem posunuly dvě děti; ve schopnosti odpoutat se od blízké osoby se pozitivním směrem posunuly dvě děti; v sociabilitě se pozitivním směrem posunuly čtyři děti; v chování se pozitivním směrem posunulo jedno dítě; v zapojování se do nabízených

činností se pozitivním směrem posunuly dvě děti; v navázání vztahu s učitelkou se pozitivním směrem posunulo pět dětí; ve hře se pozitivním směrem posunuly tři děti. K výraznému zlepšení v průběhu AP 1 došlo pouze ve hře a v sociabilitě, což byla polovina dětí. O těchto dvou oblastech můžeme také hovořit jako o stěžejních ukazatelích v rámci sociálních dovedností a projevů.

Objasnění hypotézy č. 1 k výzkumné části II:

Předpokládám, že návštěvy AP 1 budou vést rodiče ke změnám ve výchovném působení na své dítě, což ovlivní chování téhož dítěte v AP 2.

→ **hypotéza se v této formulaci nepotvrdila**

Rodiče nezměnili svůj výchovný styl. Ale tyto děti se v AP 2 pobytem v mateřské škole dostaly z přímého vlivu rodičů, opustily navyklá schémata chování a velmi rychle a pozitivně se přizpůsobovaly. Což nepřímo potvrzuje hypotézu č. 2 ve výzkumné části I a ukazuje na výrazný vliv rodinné výchovy.

9.2 Skupina B

V kapitole 8.2 jsem se zabývala rozbořem týchž deseti oblastí, jako v předešlé kapitole 8.1. V těchto oblastech jsem však sledovala vývoj jednotlivých dětí ve skupině B, která se neúčastnila AP 1 a přišla poprvé do mateřské školy až počátkem školního roku - v září 2009 (AP 2). Projevy těchto dětí byly pozorovány a zaznamenávány stejným způsobem jako u skupiny A. Lze je tudíž s touto skupinou srovnávat. Po analýze výsledků tohoto pozorování jsem došla k těmto zjištěním.

9.2.1 Shrnutí výsledků pozorování skupiny B v AP 2 a porovnání se skupinou A

V oblasti řeči, jak bylo uváděno u předchozí skupiny A, se u skupiny B také neodehrály téměř žádné změny. Děti se za sledovanou dobu jednoho měsíce řečově prakticky neposunuly. Vývoj pozitivním směrem nastal pouze u jednoho dítěte a to ve čtvrtém týdnu docházky do mateřské školy.

V komunikaci se ve skupině B pozitivním směrem posunuly čtyři děti, z toho dvě děti ve třetím týdnu pozorování a dvě ve čtvrtém týdnu pozorování. Výsledky

pozorování obou srovnávaných skupin A i B se výrazně neliší. Pouze dvě děti ve skupině A i ve skupině B byly po celou dobu pozorování v AP 2 schopné živě a přiměřeně komunikovat s dětmi i s dospělým. U většiny dětí z obou skupin nastaly zpočátku AP 2 potíže v přirozené komunikaci se svým okolím, v průběhu pozorování se však většina dětí dostávala do zlepšené až výborné pozice.

V emocionalitě se ukázalo, že stav emocí se u pozorovaných dětí ve skupině B po dobu prvních čtyř týdnů od nástupu do mateřské školy výrazně neměnil. Pozitivním směrem se posunuly dvě děti a to ve třetím a čtvrtém týdnu docházky do mateřské školy. Když ve čtvrtém týdnu AP 2 srovnáme výsledky pozorování skupiny B s výsledky pozorování skupiny A, která prošla AP 1, zjistíme, že děti z AP 1 vyzařovaly pozitivní emoce v sedmi případech a děti, které AP 1 neprošly, v šesti případech z osmi.

V reakcích při odloučení od blízké osoby se obě skupiny ve třetím až čtvrtém týdnu pravidelné docházky do mateřské školy pomalu začaly vyrovnávat s faktem, že na určitou dobu musí zůstat odloučeny od blízké osoby. Z těchto výsledků je evidentní závislost dítěte ve věku kolem třetího roku, na blízké osobě a je zřejmé, že odloučení od blízké osoby činí potíže i dětem, pro které je prostředí známé.

V sociabilitě skupiny B i skupiny A se ukázalo, že většina dětí dává v prvních dvou týdnech přednost budování vztahu s dospělou osobou (v tomto případě s učitelkou). Skupina B se v porovnání se skupinou A v prvních dvou týdnech v této oblasti jevila jako méně sociabilní, ale ve třetím až čtvrtém týdnu se děti ze skupiny B mnohem rychleji posouvají do pozitivní roviny. Ve čtvrtém týdnu se u všech dětí ze skupiny B projevuje zájem o společnost ostatních dětí. Ve skupině A na konci pozorování ve čtvrtém týdnu stále zůstávají dvě děti, které upřednostňují dospělou osobu více než společnost svých vrstevníků.

Vedení dítěte v rodině a jeho vliv na chování dítěte se stejně jako u skupiny A ukázalo, že nadměrně upřednostňované děti měly potíže s přijetím pravidel a odpovídajícím chováním. Ve srovnání dětí ze skupiny A se skupinou B je však zřejmé, že děti ze skupiny A se pobytem v mateřské škole v AP 2 začaly mnohem rychleji chovat podle požadovaných pravidel v mateřské škole, než děti ze skupiny B.

V zapojování se do činností se u skupiny B ukázalo mnohem více negativních aspektů ve vztahu k nabízeným činnostem, než u skupiny A. Na konci

pozorování ve čtvrtém týdnu se u skupiny A nevyskytly žádné negativní aspekty, kdežto ve skupině B tři děti stále setrvaly ve zhoršené pozici, do činností se zapojovaly velmi málo nebo se nedokázaly zapojit samostatně a potřebovaly pobídku ze strany učitelky. To by mohlo ukazovat na rychlejší adaptování v prostředí mateřské školy u skupiny A.

V navázání vztahu s učitelkou vykazovaly děti ze skupiny B zpočátku AP 2 více negativních projevů než děti ze skupiny A. Ve druhém týdnu pozorování u skupiny B převládají u pěti dětí negativní postoje ve vztahu k učitelce. Ve třetím týdnu nastává zlom a tyto děti navazují s učitelkou vřelý vztah. Ve skupině A zaujímají k učitelce negativní postoj zpočátku čtyři děti a do pozitivní roviny se tyto děti posouvají o týden dříve, a to ve druhém týdnu pozorování. Děti ze skupiny A tedy rychleji navázaly s učitelkou pozitivní vztah než děti ze skupiny B.

V kvalitě hry se ukázalo, že děti ze skupiny B - převážně chlapci, často střídali činnosti a pobíhali mezi ostatními. Ve třetím týdnu pozorování je u čtyř dětí ze skupiny B přístup ke hře hodnocen negativně a ve čtvrtém týdnu jsou to stále dvě děti. Oproti tomu se děti ze skupiny A ve hře ukázaly jako mnohem klidnější a spokojenější. Již ve druhém týdnu sedm dětí ze skupiny A přistupuje ke hře pozitivně, dokážou si hrát s ostatními dětmi nebo si hrají samy či s dospělým. To by mohlo ukazovat na rychlejší orientaci dětí ze skupiny A v prostředí mateřské školy díky návštěvám AP 1 a jistou osobní uvolněnost.

9.2.2 Objasnění hypotéz souvisejících se skupinou A i B v AP 2

Po souhrnu všech dosažených výsledků u obou sledovaných skupin A i B, kde jsem pozorovala průběh socializačních procesů v deseti oblastech u jednotlivých dětí, plyne i objasnění pro poslední ze stanovených hypotéz.

Objasnění hypotézy č. 2 ve výzkumné části II:

Předpokládám, že skupina A bude v září 2009 lépe připravena na vstup do mateřské školy než skupina B.

→ **hypotéza se potvrdila**

U dětí ze skupiny A se s nástupem do mateřské školy v září 2009 (AP 2) v oblastech emocionality, chování, navázání vztahu k učitelce a ve hře, projevovalo méně

negativních aspektů než u dětí ze skupiny B.

Děti ze skupiny A:

- jejich negativní projevy emocionality se rychleji posouvaly pozitivním směrem;
- rychleji se začaly chovat podle požadovaných pravidel v mateřské škole;
- měly méně negativních aspektů ve vztahu k nabízeným činnostem;
- rychleji navázaly pozitivní vztah k učitelce;
- dokázaly se rychleji zorientovat v prostředí mateřské školy, což se projevilo v kvalitě hry těchto dětí.

V těchto oblastech se ukázalo, že děti ze skupiny A, které prošly AP 1, byly v září 2009 lépe připraveny na vstup do mateřské školy než děti ze skupiny B, které AP 1 neprošly.

10 Diskuze

Pro diskuzi se nad rámec cílů výzkumu a hypotéz otevřely další zajímavé skutečnosti, které by bylo vhodné dále výzkumně sledovat nebo se hlouběji zajímat o názory z teorie a zkušenosti praxe.

Týkají se:

- 1) Na dítě kolem třetího roku má silný vliv přirozený vývoj a zrání; Adaptační program před nástupem do mateřské školy, kde jsou přítomni rodiče, má vliv především na poznání prostředí, učitelky a projevuje se následně:

→ v klidnější hře a snadnějším přijetí učitelky.

Emocionální problémy s odloučením od blízké osoby a další oblasti sociability zůstávají problematické a to srovnatelně velké jako u skupiny, která neprošla Adaptačním programem před nástupem do mateřské školy. Jsou tedy ještě jiné možnosti, jak usnadnit vstup tříletých dětí do mateřské školy nebo jejich reakce jsou přirozené a nelze je usnadnit?

- 2) V homogenní skupině tříletých dětí dítě kontaktuje učitelku, nevidí mezi vrstevníky jakéhosi pomocníka při nesnázích. Zajímavé by bylo pozorování těchto dětí v heterogenní skupině, zda by stále vyhledávaly učitelku nebo vyhledávaly i starší děti.
- 3) Dá se říci, že děti pozitivně laděné, bezprostřední a spontánní, ovlivňují děti úzkostné a není-li možno se uchýlit k rodiči, pozitivně tyto děti působí na ostatní. Může tomu být však i naopak? Stav dětí pozitivně laděných se může po boku lítostivých dětí zhoršovat.
- 4) Ukázalo se, že děti, které docházely do jeslí (napříč oběma skupinami), měly výrazně menší problémy s adaptací. Bylo by zajímavé se této skutečnosti hlouběji věnovat.

11 Závěr

Cílem této práce bylo hlouběji proniknout do problematiky socializace osobnosti dítěte v předškolním věku, vybrat a ověřovat sociální procesy, kterými dítě prochází v období přechodu z rodiny do mateřské školy kolem třetího roku. Tyto cíle jsem naplňovala v teoretické a praktické části své diplomové práce.

Hlavní myšlenkou celé práce se stala realizace Adaptačního programu (AP 1) pro rodiče s dětmi, který jsem připravila. Tento program byl uskutečněn ještě před vstupem dětí do mateřské školy a to v měsících květen až červenec 2008. Jeho cílem bylo motivovat děti k pozvolnému uvolnění vázanosti na rodiče a usnadnit jim tak přechod z rodiny do mateřské školy, aby se volným a nenásilným způsobem po boku blízké osoby mohly seznámit s prostředím mateřské školy, s vrstevníky a hlavně se svými budoucími učitelkami. Dále je v této práci vyjasňován problém, zda může Adaptační program (AP 1) pomoci dětem, které jej navštěvovaly, usnadnit jim potíže spojené s adaptací při nástupu do mateřské školy počátkem školního roku v září. Touto problematikou se zabýval provedený výzkum, jehož cíle byly pro přehlednost rozděleny do dvou výzkumných částí I a II.

Výzkumná část I.

Prvním ze stanovených cílů výzkumné části I bylo zjistit, jaké sociální zkušenosti dítě získalo v době před vstupem do mateřské školy.

Tento cíl se podařilo naplnit pomocí dotazníkového šetření. Všechny děti měly před vstupem do mateřské školy přiměřené sociální zkušenosti. Děti často chodily do společnosti ostatních dětí – hřiště, dětské koutky, mateřská centra, některé děti pobývaly před nástupem do mateřské školy v jeslích. Ukázalo se však, že většině dětí tyto zkušenosti adaptaci na mateřskou školu příliš neulehčily. Děti byly v období kolem třetího roku silně poutány k blízkým osobám, a proto se vyskytly problémy v situacích odloučení od blízké osoby; v získávání důvěry v cizí osoby, s čímž byly spojené počáteční komplikace v navázání přátelského vztahu s učitelkou a v navazování přátelství s vrstevníky.

Druhým ze stanovených cílů výzkumné části I bylo pozorovat sociální zkušenosti a dovednosti jednotlivých dětí v průběhu AP 1.

Tento cíl se podařilo naplnit v průběhu měsíců května až července 2008, při realizaci AP 1 pro rodiče s dětmi, kdy jsem sledovala skupinu dětí, které tento program navštěvovaly.

Z veškerých záznamů pozorování pak byly vybrány a použity záznamy o dětech, které AP 1 navštěvovaly pravidelně.

Třetím cílem výzkumné části I bylo zjistit, jakou měrou se rodiče snaží usnadnit nástup dítěte do mateřské školy a rozpoznat vlivy typu rodinné výchovy na chování dítěte.

První část tohoto cíle, tzn. zjistit, jakou měrou se rodiče snaží usnadnit nástup dítěte do mateřské školy, se podařilo naplnit dotazníkovým šetřením, jehož prostřednictvím bylo zjištěno, že ve snaze usnadnit dítěti vstup do mateřské školy rodiče nejčastěji vodí své dítě na hřiště mezi ostatní děti; vedou své dítě k samostatnosti; čtou pohádky a vedou s dítětem rozhovory o mateřské škole.

Druhou část tohoto stanoveného cíle, tzn. rozpoznat vlivy typu rodinné výchovy na chování dítěte, se podařilo naplnit při pozorování oblasti, která se týkala způsobu vedení dítěte v rodině. Ukázalo se, že působením výchovy protekcionistické, pro kterou je typické nadměrné upřednostňování potomka, se děti častěji chovaly proti požadovaným normám. Výchovou demokratickou, pro kterou je charakteristické působení dobrých vzorů a přiměřené vedení potomka, se ukázalo, že děti se chovaly více v souladu s pravidly.

Výzkumná část II.

Prvním ze stanovených cílů výzkumné části II bylo zjistit, v čem byl Adaptační program (AP 1), realizovaný před vstupem dítěte do mateřské školy, pro děti a jejich rodiče přínosem.

Druhým cílem výzkumné části II bylo zjistit, zda se návštěvami AP 1 nějak změnilo chování dítěte a život v rodině dítěte.

Oba tyto cíle se podařilo naplnit pomocí dotazníkového šetření. Z nejčastějších odpovědí dotázaných rodičů vyplynulo, že AP 1 byl přínosný pro děti i pro rodiče. Rodiče shledali přínos pro děti především v seznámení se s novým prostředím, s vrstevníky a s učitelkami. Přínosem pro rodiče byla možnost seznámení se s náplní vzdělávání v mateřské škole, čímž získali povědomí o rozvoji dítěte v mateřské škole. To také přispělo ke zkvalitnění přípravy dítěte na vstup do mateřské školy především v sebeobsluze. Dále rodiče shledali AP 1 přínosný, jako příležitost k seznámení se s učitelkami a s rodiči ostatních dětí a dále jako příležitost k seznámení se s prostředím mateřské školy. Ve většině případů se život v rodině ani chování dítěte návštěvami AP 1 nijak zásadně nezměnily.

Třetím cílem výzkumné části II bylo pozorovat po dobu prvních čtyř týdnů nástupu do mateřské školy (AP 2) socializační procesy u skupiny A a zároveň u skupiny B, která neprošla AP 1. Ve stanovené době se ukázalo, že děti ze skupiny A se, na rozdíl od skupiny B, začaly mnohem rychleji chovat podle požadovaných pravidel v mateřské škole; měly mnohem méně negativních aspektů ve vztahu k nabízeným činnostem; mnohem rychleji navázaly pozitivní vztah k učitelce a dokázaly se mnohem rychleji zorientovat v prostředí mateřské školy, což se projevilo ve způsobu a kvalitě hry těchto dětí.

Nad rámec stanovených cílů se při výzkumu potvrdily poznatky z teorie, a sice že dítě je ve své socializaci velmi ovlivňováno individuálními dispozicemi. Tyto dispozice se nejvíce projeví jako úzkostlivost, uzavřenost, nekomunikativnost, nízká sociabilita, odtažitost od nabízených činností. Chování těchto dětí bylo dlouhodobější i ve sledovaném čase trvalé, i když řečové dovednosti dítěte byly dobré až výborné a např. výchova dítěte v rodině byla přiměřená a přirozená. Naproti tomu dítě řečově průměrné až podprůměrné bylo komunikačně i vztahově (k dětem, k učitelce) aktivní, bylo schopné se bez úzkosti odloučit od blízké osoby a přirozeně se zabavit. To ukazuje na typy individuálních dispozic, které ovlivňují kvalitu adaptace.

Adaptační program, realizovaný před vstupem dítěte do mateřské školy, mi přinesl zcela novou zkušenost a pro další praxi velmi potřebné poznatky z problematiky výchovy a psychologie dítěte. Tento program usnadnil učitelkám organizaci příchodu nových dětí do mateřské školy v začátku školního roku 2009/2010. Rodiče s dětmi, kteří navštěvovali AP 1, se v prostorách mateřské školy lépe orientovali a nezatěžovali už tak náročnou situaci svými dotazy k chodu mateřské školy. Učitelky tak mohly svoji pozornost přesunout z rodičů na ty, kteří to nejvíce potřebují – na děti.

Seznam použité a citované literatury

1. BREZINKA, W. *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon, 1996. ISBN 80-7113-169-5.
2. ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
3. DEISSLER, H., H. *Každodenní problémy v mateřské škole*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-010-3.
4. HAVLÍNOVÁ, M., VECÁLKOVÁ, E., a kol. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-061-5.
5. HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.
6. HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.
7. HELUS, Z. *Úvod do sociální psychologie. Aktualizovaná témata pro studující učitelství*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-054-4.
8. JEŘÁBKOVÁ, B. *Mateřská škola jako životní prostor I*. Brno: Masarykova univerzita, 1993. ISBN 80-210-0830-X.
9. KOPŘIVA, P., KOPŘIVOVÁ, T., NEVOLOVÁ, D., NOVÁČKOVÁ, J. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2006. ISBN 80-901873-7-4.
10. KOTÁSKOVÁ, J. *Socializace a morální vývoj dítěte*. Praha: Československá akademie věd, 1987.
11. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-195-X.
12. LANGMEIER, J., KŇOURKOVÁ, M. *Psychologie I. Úvod obecné a sociální psychologie*. Praha: SPN, 1984.
13. MERTIN, V., GILLNEROVÁ, I., (Ed.) *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X.
14. NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*. Praha: Academia, 1998. ISBN 80-200-0689-3.
15. NIESEL, R., GRIEBEL, W. *Poprvé v mateřské škole*. Praha: Portál, 2005. ISBN

80-7178-989-5.

16. PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium servis, 1995. ISBN 80-85498-27-8.
17. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2004. ISBN 80-87000-00-5.
18. ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Panorama, 1998. ISBN 80-7038-078-0
19. SOVÁK, M. *Logopedie předškolního věku*. Praha: SPN, 1984.
20. ŠULOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1820-3.
21. VÁGNEROVÁ, M. *Úvod do psychologie*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0015-3.
22. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1037-5.
23. VÁGNEROVÁ, M. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0841-3.

Seznam příloh

Příloha č. 1: Pozorovací arch k zaznamenávání socializačních procesů v průběhu AP 1.

Příloha č. 2: Pozorovací arch k zaznamenávání socializačních procesů v průběhu AP 2.

Příloha č. 3: Dotazník pro rodiče, ke zjištění sociálních zkušeností nově přijatých dětí.

Příloha č. 4: Dotazník ke zjištění efektivity adaptačního programu pro rodiče a děti.

Příloha č. 1: Pozorovací arch k zaznamenávání socializačních procesů v průběhu AP 1.

JMÉNO A PŘÍJMENÍ DÍTĚTE:

Pozitivní rovina		Negativní rovina	
++	+	-+	-
Optimální stav	Přijatelný stav	Nevyhovující stav- s tendencemi ke zlepšení	Nevyhovující stav

1) ŘEČOVÉ DOVEDNOSTI DÍTĚTE

- ☐ vyjadřuje se ve větách, velká slovní zásoba ++
- ☐ vyjadřuje se ve větách, slovní zásoba je přiměřená +
- ☐ používá jednoduché věty, slovní zásoba je omezená - +
- ☐ mluví heslovitě -

2) KOMUNIKAČNÍ DOVEDNOSTI DÍTĚTE

- ☐ přiměřeně a živě mluví s dětmi i dospělými ++
- ☐ mluví pouze s dětmi, nejisté v rozhovoru s cizím dospělým +
- ☐ k rozhovoru si vybírá jen dospělého - +
- ☐ málomluvné, jednoslovné odpovědi, vyhýbá se rozhovoru -

3) EMOCIONALITA DÍTĚTE

- ☐ spontánní, veselý, pozitivně naladěný ++
- ☐ vyrovnaný, beze strachu nebo pláče +
- ☐ citlivý, nesmělý dítě - +
- ☐ tendence reagovat pláčem, úzkostné dítě - +
- ☐ nevypočitatelné reakce, vzdor, negativismus -

4) ODPOUTÁNÍ OD BLÍZKÉ OSOBY

- ☐ je schopné se odpoutat na delší dobu ++
- ☐ je schopné se odpoutat jen na malou chvíli +
- ☐ není schopné se odpoutat, stále se drží blízké osoby -

5) SOCIABILITA DÍTĚTE

- ☐ je přátelský, vyhledává společnost ostatních dětí ++
- ☐ samotář, pozoruje okolí se zájmem +
- ☐ ostatní děti ho nezajímají, upřednostňuje vztah s dospělým - +
- ☐ samotář, straní se společnosti dětí i dospělých -

6) V RODINĚ JE DÍTĚ VEDENO

- ☐ přiměřeně - bez nápadností ++
- ☐ nadměrně upřednostňováno, rozmazlováno -
- ☐ s malým zájmem až lhostejností -
- ☐ nepřiměřeně tvrdě – ostré zákazy, tělesné tresty -

7) CHOVÁNÍ DÍTĚTE

- ☐ chová se v souladu s očekáváním ++
- ☐ dělá si, co chce, uposlechne pouze pod tlakem vnější autority -+
- ☐ je vzdorovitý, negativistický, neuposlechne -

8) ZAPOJENÍ SE DO ČINNOSTÍ

- ☐ zapojuje se samostatně, se zájmem ++
- ☐ zapojuje se samostatně, bez výrazného zájmu +
- ☐ zapojuje se jen občas +
- ☐ čeká pobídku od učitelky - +
- ☐ nezapojuje se vůbec -

9) NAVÁZÁNÍ VZTAHU DÍTĚTE K UČITELCE

- ☐ navazuje vřelý vztah, je otevřený ++
- ☐ navazuje přátelský vztah, je konzervativní +
- ☐ kontakt nevyhledává, je nedůvěřivý, stydlivý - +
- ☐ jakýkoli kontakt odmítá, dává najevo svoji nelibost -

10) HRA

- ☐ hraje si s ostatními dětmi, hrou je zaujatý ++
- ☐ hraje si samo nebo s dospělým +
- ☐ nesetrvává ve hře, pobíhá mezi ostatními - +
- ☐ nehraje si, pozoruje hru ostatních -

Příloha č. 2: Pozorovací arch k zaznamenávání socializačních procesů v průběhu AP 2.

JMÉNO A PŘÍJMENÍ DÍTĚTE:

Pozitivní rovina		Negativní rovina	
++	+	- +	-
Optimální stav	Přijatelný stav	Nevyhovující stav- s tendencemi ke zlepšení	Nevyhovující stav

1) ŘEČOVÉ DOVEDNOSTI DÍTĚTE

- ☐ vyjadřuje se ve větách, velká slovní zásoba ++
- ☐ vyjadřuje se ve větách, slovní zásoba je přiměřená +
- ☐ používá jednoduché věty, slovní zásoba je omezená - +
- ☐ mluví heslovitě -

2) KOMUNIKAČNÍ DOVEDNOSTI DÍTĚTE

- ☐ přiměřeně a živě mluví s dětmi i dospělými ++
- ☐ mluví pouze s dětmi, nejisté v rozhovoru s cizím dospělým +
- ☐ k rozhovoru si vybírá jen dospělého - +
- ☐ málomluvné, jednoslovné odpovědi, vyhýbá se rozhovoru -

3) EMOCIONALITA DÍTĚTE

- ☐ spontánní, veselé, pozitivně naladěné ++ vyrovnané, beze strachu nebo pláče +
- ☐ citlivé, nesmělé dítě - +
- ☐ tendence reagovat pláčem, úzkostné dítě - +
- ☐ nevypočitatelné reakce, vzdor, negativismus -

4) REAKCE DÍTĚTE PŘI ODLOUČENÍ OD BLÍZKÉ OSOBY

- ☐ dítě je klidné, bez známek lítosti ++
- ☐ dítě je smutné, ale nepláče +
- ☐ dítě je neklidné, uplakané - +
- ☐ dítě má záchvaty pláče a odmítavosti, nedá se utišit -

5) SOCIABILITA DÍTĚTE

- ☐ je přátelské, vyhledává společnost ostatních dětí ++
- ☐ samotář, pozoruje okolí se zájmem +
- ☐ ostatní děti ho nezajímají, upřednostňuje vztah s dospělým - +
- ☐ samotář, straní se společnosti dětí i dospělých -

6) V RODINĚ JE DÍTĚ VEDENO

- ☐ přiměřeně - bez nápadností ++
- ☐ nadměrně upřednostňováno, rozmazlováno -
- ☐ s malým zájmem až lhostejností -
- ☐ nepřiměřeně tvrdě – ostré zákazy, tělesné tresty -

7) CHOVÁNÍ DÍTĚTE

- ☐ chová se v souladu s očekáváním ++
- ☐ dělá si, co chce, uposlechne pouze pod tlakem vnější autority -+
- ☐ je vzdorovitě, negativistické, neuposlechne -

8) ZAPOJENÍ SE DO ČINNOSTÍ

- ☐ zapojuje se samostatně, se zájmem ++
- ☐ zapojuje se samostatně, bez výrazného zájmu +
- ☐ zapojuje se jen občas +
- ☐ čeká pobídku od učitelky - +
- ☐ nezapojuje se vůbec -

9) NAVÁZÁNÍ VZTAHU DÍTĚTE K UČITELCE

- ☐ navazuje vřelý vztah, je otevřený ++
- ☐ navazuje přátelský vztah, je konzervativní +
- ☐ kontakt nevyhledává, je nedůvěřivý, stydlivý - +
- ☐ jakýkoli kontakt odmítá, dává najevo svoji nelibost -

10) HRA

- ☐ hraje si s ostatními dětmi, hrou je zaujatý ++
- ☐ hraje si samo nebo s dospělým +
- ☐ nesetrvává ve hře, pobíhá mezi ostatními - +
- ☐ nehraje si, pozoruje hru ostatních -

Příloha č. 3: Dotazník pro rodiče, ke zjištění sociálních zkušeností nově přijatých dětí.

1. Jméno dítěte: _____

2. Den, měsíc a rok narození dítěte: _____

3. Informace o sourozencích. (Vepište číslicí nebo slovy.)

a) počet vlastních sourozenců _____ pohlaví (dívka, chlapec) _____ věk _____
b) počet nevlastních sourozenců _____ pohlaví (dívka, chlapec) _____ věk _____

4. Nevlastní sourozenci přišli do rodiny ze strany: (Vyplňte v případě, že se vás týká předchozí otázka 3b.)

- ☐ otce
- ☐ matky

5. Které další osoby se také podílejí na výchově a péči o dítě? (Označte křížkem.)

- ☐ prarodiče
- ☐ sourozenci rodičů
- ☐ přátelé rodiny
- ☐ placená chůva
- ☐ jesle

6. Jak často se dítě setkává s jinými členy rodiny, popř. známými rodiny?

- ☐ často
- ☐ jak často _____
- ☐ zřídka
- ☐ vůbec

7. Chodíte s dítětem do společnosti jiných dětí? (Označte křížkem.)

- ☐ často
- ☐ zřídka
- ☐ vůbec

8. Jak se dítě chová ve společnosti jiných dětí? (Označte křížkem.)

- ☐ je neklidné, dělí se straní
- ☐ spíše pozoruje, jak si děti hrají
- ☐ snaží se o kontakt
- ☐ hraje si samo, děti si nevšímá
- ☐ často dochází ke konfliktům, nedorozuměním

9. Jak se dítě chová, pokud je samo ve společnosti méně známých osob? (Označte křížkem.)

- ☐ těmto situacím se raději vyhýbáme,
- ☐ tyto situace těžko snáší, pláče
- ☐ tyto situace snáší dobře, ale je neklidné
- ☐ tyto situace snáší velmi dobře, je spokojené

10. Jak nejčastěji trávíte čas s vaším dítětem?

(Vyberte maximálně 3 odpovědi pro vaše dítě/ pro vás nejčastější a označte 1., 2., 3., podle důležitosti.)

- ☐ dítě si spíše hraje samo, z důvodů zajištění chodu domácnosti
- ☐ vyhledáváme aktivity ve společnosti jiných dětí (hřiště, dětské koutky, mateřská centra)
- ☐ hrajeme si doma
- ☐ moc si spolu nehrajeme, je těžké vymyslet program, který by dítě zajímal
- ☐ dítě se často dívá na televizi
- ☐ jezdíme na rodinné výlety

11. S kým si dítě nejraději hraje? (Vyberte maximálně 3 odpovědi pro vaše dítě/ pro vás nejčastější a označte 1., 2., 3., podle důležitosti.)

- ☐ nepotřebuje nikoho na hraní, vystačí si samo
- ☐ s matkou
- ☐ s otcem
- ☐ se sourozencem
- ☐ s jiným člověkem (Napište s kým.) _____
- ☐ s domácím zvířetem

12. Která místa navštěvujete? (Vyberte maximálně 3 odpovědi pro vaše dítě/ pro vás nejčastější a označte 1., 2., 3., podle důležitosti.)

- ☐ dětské koutky
- ☐ mateřská centra
- ☐ hřiště
- ☐ aktivity pořádané pro rodiče s dětmi
- ☐ jiná (Vypište jaká.) _____

13. Co děláte pro to, abyste vašemu dítěti usnadnili nástup do mateřské školy?

(Vyberte maximálně 3 odpovědi pro vás nejčastější a označte 1., 2., 3., podle důležitosti.)

- ☐ často s dítětem mluvíme o školce.
- ☐ čteme pohádky.
- ☐ chodíme mezi děti.
- ☐ necháváme dítě na určitou dobu v péči jiného známého člověka.
- ☐ odmítáme nevhodné chování.
- ☐ vedeme jej k samostatnosti (při jídle, oblékání, při užívání toalety).

Příloha č. 4: Dotazník ke zjištění efektivity adaptačního programu pro rodiče a děti.

1. Jméno a příjmení dítěte:

2. Pomohl adaptační program vám a vašemu dítěti lépe se připravit na vstup do mateřské školy?

- ☐ ano, velmi
- ☐ jen trochu
- ☐ vůbec

3. V čem si myslíte, že byl adaptační program pro vaše dítě přínosem?

.....
.....

4. Co nového přinesl adaptační program rodičům?

.....
.....

5. Uvažovali jste, po absolvování adaptačního programu, o nějakých změnách ve výchově vašeho dítěte, abyste mu usnadnili nástup do mateřské školy? Jakých oblastí se tyto změny týkaly?

.....
.....

6. Změnilo se chování vašeho dítěte s návštěvami adaptačního programu?

.....
.....

7. Jak vaše dítě adaptační program snášelo?

- ☐ bylo spokojené, pokaždé se těšilo
- ☐ bylo mu to jedno, nic zvláštního se nedělo
- ☐ nechťelo se mu, museli jsme ho přemlouvat

8. Co podle vás adaptační program postrádal a co by se dalo zlepšit?

.....
.....